

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

SÁTIRA MACHADO

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE:
INTERAÇÕES DE PROFESSORES(AS) COM AS MÍDIAS E A CIDADANIA DE
AFRO-BRASILEIROS(AS) EM CONTEXTOS ESCOLARES DE PORTO ALEGRE

SÃO LEOPOLDO

2013

Sátira Machado

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE:
INTERAÇÕES DE PROFESSORES(AS) COM AS MÍDIAS E A CIDADANIA DE
AFRO-BRASILEIROS(AS) EM CONTEXTOS ESCOLARES DE PORTO ALEGRE

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora pelo Programa
de Pós-Graduação em Ciências da
Comunicação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Área de concentração: Processos Midiáticos
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Cogo

São Leopoldo

2013

M149c Machado, Sátira
Comunicação, educação e negritude: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre/ Sátira Machado. -- São Leopoldo, 2013.
294 f. : il. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, RS, 2013.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Cogo.

1. Comunicação - Educação - Racismo. 2. Mídia. 3. Cidadania. 4. Afrodescendentes. I. Título. II. Cogo, Denise.

CDU 659.3:37

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Sátira Machado

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE:
INTERAÇÕES DE PROFESSORES(AS) COM AS MÍDIAS E A CIDADANIA DE
AFRO-BRASILEIROS(AS) EM CONTEXTOS ESCOLARES DE PORTO ALEGRE

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora pelo Programa
de Pós-Graduação em Ciências da
Comunicação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS
Área de concentração: Processos Midiáticos

Aprovado em: 17 de dezembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Lahni – UFJF

Prof^a. Dr^a. Leunice Martins de Oliveira – PUCRS

Prof. Dr. José Luiz Braga – Unisinos

Prof. Dr. José Ivo Follmann – Unisinos

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Cogo (orientadora) – Unisinos

A tese não é o fim de uma trajetória. É apenas o começo. Dedico esse novo ponto de partida a todas as pessoas que acreditam na humanidade. Dedico ao meu amado filhote, Lucca MM, e ao meu paciente companheiro, Sidnei Moura. Dedico também ao meu pai, Celso Luiz, que venceu um câncer, à minha mãe guerreira, Rosa Odete, à minha avó, Bisa Rosa, e à minha tia Tuta. Ao meu dedicado irmão, Ícaro, e às minhas persistentes irmãs, Luren e Luana. Dedico à Dadá, ao seu Cildo e aos meus estimados afilhados Matheus Delfos, Luiz Antônio, Carol, Tiago, Artur e João Roberto. Às comadres Bárbara, Cris, Sheila e Jaira. Aos compadres Rinaldo, Edu, Carlos Miguel e Marcos.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória não foi solitária, então gostaria de agradecer aos encontros e aos desencontros com todas e todos que contribuíram com a construção das minhas subjetividades até aqui.

À orientação segura de Denise Cogo.

Ao amigo José de Gedeon Oliveira e ao Programa Prolic, bem como ao amigo José Ivo Follmann e à Associação Porticus, pelo apoio recebido para o desenvolvimento da pesquisa.

Às experiências vividas com os professores e as professoras Suzana Kilp, Nísia Martins do Rosário, Alberto Efendy Maldonado, Ronaldo Henn, Suely Fragoso, Valério Brittos (*in memoriam*), Mohammed ElHajji, Jiani Bonin, Fabrício Silveira e com meus colegas e minhas colegas da Unisinos.

À parceria das professoras e dos professores entrevistados (as) durante a pesquisa.

Às contribuições do professor José Luiz Braga e da professora Marie Jane Soares Carvalho (UFRGS) na banca de Qualificação de Doutorado.

Às apoiadoras Lilian Boettier, Raquel Ruschel Franck, Valéria da Fontoura Cabral e Vanessa Esperafico do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos.

À atenciosa Caren Capaverde, pela revisão da tese.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) da Unisinos; ao recém-criado Neabi da PUCRS e, em especial à professora Leunice Martins de Oliveira.

À luta incansável do movimento de mulheres negras e do movimento social negro pela cidadania de afrodescendentes e pelo desenvolvimento do Brasil.

Às companheiras da Secretaria de Políticas para as Mulheres do Rio Grande do Sul, principalmente as amigas Márcia Santana (*in memoriam*) e Ariane Leitão.

E, por fim, às orações de Nizah Machado Sebaje para Santo Antônio.

Estou convencido de que nenhum intelectual que se gaba de si mesmo e nenhuma Universidade que queira manter a cabeça erguida perante o século XXI pode se dar ao luxo de olhar imparcialmente os problemas raciais e étnicos que assolam nosso mundo.

Stuart Hall

RESUMO

Na última década, movimentos de mudanças trouxeram avanços e desafios para a implantação de políticas públicas de comunicação nas escolas e de políticas de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais para a promoção da cidadania no Brasil. Nesse contexto, esta pesquisa analisa a relação entre os usos sociais que os professores fazem das mídias relacionadas à negritude e os processos de cidadania de afro-brasileiros. Com base na contribuição dos estudos culturais latino-americanos, nas vertentes dos usos sociais das mídias e da interface entre comunicação e educação, a investigação inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa em comunicação através da combinação das técnicas de observação e de entrevista em profundidade com 20 professores(as) de escolas federais, estaduais, municipais e privadas de Porto Alegre. A análise dos dados está centrada nas apropriações dos meios de comunicação, por parte de professores(as), e nas práticas cotidianas motivadoras de produção de sentido sobre as perspectivas das culturas afro-brasileiras. Os resultados enfatizam três dimensões dessas apropriações: *tendências de usos* de Cine/Vídeo, de conteúdos dos meios de comunicação convencional, de materiais educativos multimídias, de informações da Internet e de produção midiática próprias; *temáticas recorrentes* nos debates, incluindo a mídia e o racismo contra negros, a divulgação das ações afirmativas para negros e a representação do negro na mídia; e *orientações midiáticas* sobre o que é negritude.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Racismo. Cidadania. Estudos Culturais. Afrodescendentes.

RESUMEN

En esta última década, movimientos de cambios han traído avances y desafíos en la implantación de políticas públicas de comunicación en las escuelas así como políticas de enfrentamiento de las desigualdades étnico-raciales para la promoción de la ciudadanía en el Brasil. En este contexto, la presente investigación analiza la relación entre los usos sociales que hacen los profesores de los medios de comunicación relacionados a la negritud y los procesos de ciudadanía de afro-brasileños. A partir de la contribución de los estudios culturales latino-americanos, en las vertientes de los usos sociales de los medios de comunicación y de la interface entre comunicación y educación, el estudio propuesto se sitúa en el ámbito de la investigación cualitativa en comunicación y a través de la combinación de técnicas de observación y de entrevistas en profundidad con 20 profesores/as de escuelas federales, estatales, municipales y privadas de Porto Alegre. El análisis de los datos se centra en las apropiaciones de los medios de comunicación por parte de los profesores/as y en las prácticas cotidianas motivadoras de producción de sentido sobre las experiencias de las culturas afro-brasileñas. Los resultados enfatizan tres dimensiones de dichas apropiaciones: *tendencias de usos* de Cine/Video, de contenidos de los medios de comunicación convencional, de materiales educativos multimedia, de informaciones en Internet y de producción mediática propias; *temáticas recurrentes* en los debates, incluyendo los medios y el racismo contra negros, las acciones afirmativas para negros en los medios y la representación del negro en los medios de comunicación; y *orientaciones mediáticas* sobre que es la negritud.

Palabras-clave: Medios de Comunicación. Educación. Racismo. Ciudadanía. Estudios Culturales. Afro-descendientes.

TÍTULO: Comunicación, Educación y Negritud: interacciones de profesores/as con los medios de comunicación y ciudadanía de afro-brasileños/as en contextos escolares de Porto Alegre

ABSTRACT

In the past decade, movements for change have brought progress and challenges regarding the implementation of communication-related public policies in schools and policies to face ethnic-racial inequalities and foster the education of contributing members of society in Brazil. In such context, this paper analyzes the relationship between the social uses of communication teachers make of blackness-related media and the processes helping African-Brazilians become productive members of society. Based on a review of Latin American cultural studies into the threads of social uses and the interface between communication and education, this investigation is a qualitative study about communication that combines the techniques of observation and in-depth interviews with 20 teachers from federal, state, city, and private schools in Porto Alegre. Data analysis is focused on how teachers make use of communication outlets and on everyday practices that help bring out the meaning of perspectives on African-Brazilian cultures. The results emphasize three aspects of such uses: *trends regarding the use of movies/videos*, contents in conventional media, multimedia educational materials, Internet information, and their own media production; *recurring debate topics*, including the media and racism against blacks, affirmative actions for blacks of communication, and the representation of blacks of communication; and *media stances* on what being black means.

Keywords: Media. Education. Racism. Responsible.Citizenship. Cultural Studies. Afro-descendants.

TITLE: Communication, Education and Being Black: teacher interactions with the media and African-Brazilians' responsible citizenship in Porto Alegre school contexts.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características gerais dos(as) sujeitos(as) da pesquisa.....	130
Quadro 2 – Estabelecimentos de ensino da pesquisa	132
Quadro 3 – População residente no Brasil por cor/raça	140
Quadro 4 – População residente no RS por cor/raça	141
Quadro 5 – População residente em Porto Alegre por cor/raça	141
Quadro 6 – Orientações midiáticas sobre o que é negritude	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diversidade de gênero dos(as) professores(as) da pesquisa.....	152
Gráfico 2 – Diversidade geracional entre os(as) professores(as) da pesquisa.....	152
Gráfico 3 – Dependência administrativa das escolas dos(as) professores(as) da pesquisa....	153
Gráfico 4 – Média de rendimentos conforme dependência administrativa das escolas da pesquisa	154
Gráfico 5 – Áreas de graduação dos(as) professores(as) da pesquisa	154
Gráfico 6 – Diversidade educacional entre os(as) professores(as) da pesquisa	155
Gráfico 7 – Inclinação do consumo de mídia pelos(as) professores(as) da pesquisa.....	156
Gráfico 8 – Autoclassificação de cor/raça dos(as) professores(as) da pesquisa.....	156
Gráfico 9 – Relação dos(as) professores(as) da pesquisa com os movimentos sociais.....	159
Gráfico 10 – Formação de professores(as) da pesquisa para o uso de mídia em geral	161
Gráfico 11 – Uso de mídia em geral por professores(as) da pesquisa nas escolas.....	164
Gráfico 12 – Tipos de mídias utilizados pelos(as) professores(as) da pesquisa no ambiente escolar.....	164
Gráfico 13 – Formação de professores(as) da pesquisa para a abordagem das questões negras	170
Gráfico 14 – Abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa	174
Gráfico 15 – Contexto de abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa.....	174
Gráfico 16 – Tendências de usos de mídia na abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa	189
Gráfico 17 – Temáticas recorrentes na pesquisa sobre o debate das questões negras na mídia	205

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 IDENTIDADES NEGRAS E CIDADANIA: ESTRUTURANDO A TESE.....	16
1.2 CAMINHANDO AO ENCONTRO DA TESE.....	23
1.3 ENCONTRO ENTRE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE.....	29
2 ESTUDOS CULTURAIS E A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO	33
2.1 ESTUDOS CULTURAIS BRITÂNICOS E O VIÉS EDUCACIONAL.....	33
2.1.1 Escola de Birmingham: feminismo e racismo.....	35
2.2 ESCOLA LATINO-AMERICANA E O VIÉS CULTURAL.....	37
2.2.1 Educação para a interação com a mídia	39
2.2.2 Mediações e usos sociais das mídias	44
2.2.3 Recepção e multimediasções	47
2.2.4 Recepção e consumo midiático.....	48
2.2.5 Recepção e circuito cultural	50
2.2.6 Das mediações às interações.....	51
3 DA CIDADANIA NEGADA À CIDADANIA CONQUISTADA POR AFRO- BRASILEIROS(AS).....	54
3.1 CIDADANIA NEGADA.....	54
3.1.1 Da cidadania greco-romana à escravidão negra no Brasil.....	54
3.1.2 Do racismo científico ao racismo cordial	64
3.2 CIDADANIA LIMITADA.....	73
3.2.1 Da Revolução de Palmares à Revolução Francesa.....	73
3.2.2 Dos Movimentos da Diáspora ao Movimento Negro Brasileiro.....	79
3.3 CIDADANIA CONQUISTADA.....	83
3.3.1 Da Liga das Nações à Conferência de Durban contra o racismo.....	83
3.3.2 Da Constituição de 1824 ao Estatuto da Igualdade Racial.....	90
4 SER NEGRO(A) NO BRASIL E NA MÍDIA	98
4.1 IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL.....	98
4.1.1 Identidades e diversidades.....	98

4.1.2	Da mestiçagem à consciência negra brasileira	100
4.1.3	Afro é origem, preto/pardo é cor e negro é identidade	107
4.2	IDENTIDADES NEGRAS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	112
4.2.1	Das representações dos(as) negros(as) à divulgação das ações afirmativas na mídia	112
4.2.2	Da Imprensa Negra à Mídia Étnica Negra	118
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A EMERGÊNCIA DE SENTIDOS	126
5.1	DA CIÊNCIA MODERNA À CIÊNCIA EMERGENTE	126
5.2	QUALIFICANDO A PESQUISA SOBRE AS QUESTÕES NEGRAS E AS MÍDIAS	127
5.3	SUJEITOS(AS) CIDADÃOS(ÃS) DA PESQUISA	129
5.4	UNIVERSO DE INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA	131
5.5	CAPTANDO SIGNIFICADOS DOS(AS) SUJEITOS(AS) DA PESQUISA	133
6	SER CIDADÃO(Ã), SER NEGRO(A) E PROFESSOR(A) EM PORTO ALEGRE	137
6.1	PORTO ALEGRE E AS QUESTÕES NEGRAS	137
6.1.1	Participação democrática em fóruns de Porto Alegre	137
6.1.2	População negra de Porto Alegre	140
6.1.3	Visibilidade midiática das questões negras em Porto Alegre	142
6.1.4	Políticas públicas para o povo negro de Porto Alegre	146
6.2	PROFESSORES(AS) DE PORTO ALEGRE	152
6.2.1	Diversidade de gênero e geracional dos(as) professores(as) da pesquisa	152
6.2.2	Diversidade socioeconômica dos(as) professores(as) da pesquisa	153
6.2.3	Diversidade educacional dos(as) professores(as) da pesquisa	154
6.2.4	Consumo de meios de comunicação pelos(as) professores(as) da pesquisa	155
6.2.5	Diversidade étnico-racial dos(as) professores(as) da pesquisa	156
6.2.6	Acesso dos(as) professores(as) da pesquisa aos movimentos sociais	158
6.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA PESQUISA PARA O USO DE MÍDIA EM GERAL	161
6.3.1	Uso de mídia em geral por professores(as) da pesquisa nas escolas	163
6.3.2	Percepções dos(as) professores(as) da pesquisa sobre as mídias na escola	167

6.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA PESQUISA PARA A ABORDAGEM DAS QUESTÕES NEGRAS	169
6.4.1 Abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa.....	173
6.4.2 Percepções dos(as) professores(as) da pesquisa sobre as questões negras na mídia	178
6.4.2.1 Negro e liberdade.....	178
6.4.2.2 Negro e trabalho	179
6.4.2.3 Negro e educação.....	181
6.4.2.4 Negro e segurança	183
6.4.2.5 Negro e território	185
6.4.2.6 Negro e religiosidade.....	186
6.4.2.7 Negro e cultura	187
7 CULTURAS VIVIDAS ENTRE AS QUESTÕES NEGRAS E A MÍDIA	189
7.1 TENDÊNCIAS DE USOS DE MÍDIA NA ABORDAGEM DAS QUESTÕES NEGRAS NAS ESCOLAS DA PESQUISA.....	189
7.1.1 Usos de Cine/Vídeo.....	190
7.1.2 Usos de conteúdos da mídia “convencional”	192
7.1.3 Usos de materiais “educativos” multimídia.....	195
7.1.4 Usos de portais de Internet.....	200
7.1.5 Usos para produção midiática.....	202
7.2 TEMÁTICAS RECORRENTES NA PESQUISA SOBRE O DEBATE DAS QUESTÕES NEGRAS NA MÍDIA	205
7.2.1 Mídia e racismo contra negros(as).....	206
7.2.2 Mídia e ações afirmativas para negros(as).....	208
7.2.3 Mídia e representação do(a) negro(o).....	210
7.3 MÍDIA E ENSINO “DITANDO” O QUE É NEGRITUDE	213
7.3.1 Negritude é resignação.....	214
7.3.2 Negritude é perturbação.....	215
7.3.3 Negritude é participação.....	215
7.3.4 Manter, reforçar e/ou desconstruir as dimensões?	216
8 PARA NÃO CONCLUIR.....	222

REFERÊNCIAS	225
ANEXO A – LEI Nº 9.394.....	251
ANEXO B – LEI Nº 10.639	273
ANEXO C – LEI Nº 11.645.....	275
ANEXO D – OFÍCIO 1 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 DEZ. 2009	276
ANEXO E – OFÍCIO 2 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 JAN. 2010	279
ANEXO F – OFÍCIO 1 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 FEV. 2010	280
ANEXO G – DIÁRIO OFICIAL – LEI DAS COTAS 12.711 AGO. 2012.....	282
ANEXO H – ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL.....	284
ANEXO I – LEI Nº 12.884.....	293
ANEXO J – ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA N. 012/2013	294

1 INTRODUÇÃO

1.1 IDENTIDADES NEGRAS E CIDADANIA: ESTRUTURANDO A TESE

Nos últimos anos, movimentos de mudanças trouxeram avanços e desafios para a implantação de políticas públicas de comunicação que promovam os usos sociais das mídias em contextos escolares e de políticas de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais que promovam a igualdade no Brasil. Nessa perspectiva, transformações comunicacionais e sociais têm reconfigurado o conviver cultural e educacional, alterando a visão de mundo dos brasileiros.

Nesse caminho, este Capítulo remonta à trajetória da doutoranda enquanto professora, jornalista, pesquisadora, militante e gestora de projetos de valorização das culturas afro-brasileiras, que suscitaram o interesse em investigar o encontro entre a negritude, a mídia e a educação.

O Capítulo 2 pauta as novas possibilidades abertas para as investigações científicas sobre as relações entre os(as) sujeitos(as) e as mídias, a partir dos Estudos Culturais Britânicos e dos estudos de recepção da escola latino-americana, que entendem a comunicação como processo de negociação de sentidos.

Partindo das análises culturais de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, chega-se ao viés educacional dos Estudos Culturais Britânicos e sua institucionalização no *Center for Contemporary Cultural Studies/Centro de Estudos Culturais Contemporâneos* (CCCS) na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Dois volumes do *Working Papers* do CCCS são destacados: o *Women's Studies Group*, sobre mulheres, e *Policing the Crisis*, sobre migrantes, principalmente negros(as) das ex-colônias inglesas. Eles demonstram como esses estudos marginais foram ganhando espaços de discussões na academia. No continente americano, no âmbito dos estudos de culturas, as pesquisas de Martín-Barbero, de Orozco Gómez e de García Canclini servem para elucidar a emergência de análises de processos de recepção midiática e para evidenciar a politização do pensamento comunicacional na América Latina.

Na interface comunicação e educação, o capítulo embasa a pesquisa com reflexões sobre a educação *para* as mídias, a educação *com* as mídias e a educação *através* das mídias que remeteram à *postura crítica em relação às mídias*, à *utilização das mídias* na educação e à ação de *fazer mídias* no ambiente escolar, respectivamente. Nessa interface, principalmente, é considerado o conceito de mediações como um lugar de negociação de significados entre

quem produz e quem recebe os conteúdos midiáticos. Os entrelaçamentos dos momentos de produção, circulação e recepção são desdobrados nos *usos sociais* das mídias onde residem as práticas culturais cotidianas motivadoras de produções de sentido, potencializadas pelas novas tecnologias de informação e de comunicação. Percebe-se, assim, o novo cenário midiático responsável pelo reposicionamento do interacional nos estudos de recepção.

O Capítulo 3 relaciona os processos de construção das cidadanias, gestados ao longo dos tempos, às histórias e culturas afrodescendentes. Parte-se da perspectiva de uma **cidadania negada** aos negros e às mulheres negras quando a liberdade humana foi mote de exploração ao escravizar homens, mulheres e crianças da África. É dada ênfase à *escravidão-racial de plantation*, um sistema econômico sustentado pelo escravo-negro-mercadoria acessível apenas a grandes investidores capazes de controlar trabalhadores(as) e de exportar excedentes de plantações, conforme Carlos Moore Wedderburn.

Remonta-se aos tempos modernos, quando a manutenção da exploração de afrodescendentes passa a ser justificada pela ciência que classifica hierarquicamente os seres humanos com base em diferenciações ideológicas. A noção da existência de raças humanas de cor de pele *branca, vermelha, amarela e preta*, principalmente, generalizou as investigações, instituindo o racismo científico. Essa noção deu origem à eugenia, uma teoria que postula o aperfeiçoamento da raça branca pela segregação e pela miscigenação controlada. Essas ideias foram desdobradas no darwinismo social, que aplicou o conceito de seleção natural aos seres humanos ao postular a luta por sobrevivência em sociedades competitivas como forma de evolução e progresso.

Nesse processo, as teorias sobre o racismo foram sofrendo reformulações, como por exemplo, sendo identificadas como *racismo-ideologia, racismo-preconceito e racismo-prática*, conforme Fernando Luís Machado. O ponto em comum das teorias racistas remonta às noções de superioridade e inferioridade entre os seres humanos. Outras especificações procuraram compreender as práticas racistas no Brasil, que seriam camufladas através do humor e do “deixa disso” como modos eficientes de discriminar e mais difíceis de combater.

Já na perspectiva de uma **cidadania limitada**, cerceadora de direitos, no capítulo são apresentadas as faces guerreiras de homens negros e de mulheres negras resistentes às opressões. Antigas evidências de rebeliões no continente africano que desestabilizaram famílias, principalmente árabes e europeias, dependentes do sistema escravocrata encontram eco nas revoltas que instituíram a República Livre de Palmares. Esse pedaço de África no Brasil se constituiu através do ideal de liberdade. Também objetivo da Revolução Francesa (1789), cujas ideias cunharam um conceito de *cidadania universal* em que todos são iguais

perante a lei. No entanto, deixou de fora os negros e as negras escravizadas na colônia francesa de Saint-Domingue, onde afrodescendentes eclodiram a Revolução do Haiti.

A luta de haitianos afrodescendentes por *Liberté, Egalité e Fraternité* mobilizou o próprio governante parisiense Napoleão Bonaparte, que capturou o líder da rebelião, Toussaint Louverture, na tentativa de reprimir as reivindicações de caráter antiescravista e anticolonialista. O que não adiantou, uma vez que o povo haitiano proclamou a independência, dando origem a uma monarquia nacional governada por afrodescendentes. No entanto, no decorrer dos anos, as artimanhas da economia internacional isolaram o Haiti para manter as riquezas e o *status quo* de descendentes de europeus no processo histórico do ocidente.

Nesse capítulo também é apresentada a emergência de movimentos sociais contemporâneos, responsáveis pelo renascimento negro na luta por cidadania. Entre eles, o movimento pan-africanista, que almejava a união entre os povos africanos como forma de promover a defesa dos direitos de afrodescendentes. Também o movimento Negritude da França, que enaltecia as ancestralidades africanas como forma de mobilização cultural contra a dominação colonialista. Já o movimento americano pelos Direitos Civis partiu do questionamento da segregação racial forçada em espaços públicos, para reivindicar mais direitos aos afro-estadunidenses. Nesse percurso, o fim do *Apartheid* na África do Sul representou avanços na luta antirracista no mundo.

No contexto brasileiro, os modos de organização das populações negras também tiveram cunho político-cultural. A criação de Comunidades Quilombolas, de Comunidades de Terreiro, de Irmandades Negras, de Escolas de Samba, de Clubes Sociais Negros, da Frente Negra Brasileira (FNB), do Teatro experimental do Negro (TEN), entre outras associações, denota a segregação no Brasil e a busca por cidadania de afrodescendentes.

Em 1971, ocorreu o ápice do movimento negro brasileiro na cidade gaúcha de Porto Alegre, quando homens negros e mulheres negras celebraram o primeiro dia 20 de novembro com forma politizada de conscientizar a população sobre a construção das identidades negras. O ato foi uma alusão à morte do líder Zumbi da República de Palmares (1695), num contraponto às celebrações tradicionais do Dia 13 de maio – data da assinatura da carta de alforria que libertou escravos no Brasil em 1888. Essa nova postura de afro-gaúchos abriu caminho para a criação de diversas organizações não governamentais, que nos últimos quarenta anos vêm denunciando as desigualdades étnico-raciais. Em razão desse ocorrido, a data transformou-se no Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil, na década de 1980.

E, por fim, na perspectiva de uma **cidadania conquistada**, para encerrar o capítulo, reflete-se sobre como o genocídio humano ocorrido na Segunda Guerra Mundial impulsionou a elaboração de diversas Declarações e Tratados internacionais de garantia de direitos. Documentos como a *Convenção contra a Discriminação no Emprego da OIT* (1958)¹; a *Convenção contra a Discriminação no Ensino* (1960) e a *Declaração das Nações Unidas para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial* (1963) corroboraram para que, em 1971², a ONU instituisse o *Ano Internacional para Ações de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial*, elegendo as décadas posteriores como períodos de mobilização sistemática para ações de combate ao racismo no mundo.

De forma emblemática, foi realizada a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata* na cidade de Durban, na África do Sul, promovida pela ONU em 2001. Essa conferência contou com ampla participação de brasileiros e de brasileiras, deflagrando processos de promoção da igualdade racial em todo o território nacional. Culminou com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no âmbito da Presidência da República (Lei n. 10.678/2003), que vem promovendo avanços nas políticas públicas, como a aprovação das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial Nacional, nos últimos anos.

Num outro capítulo, o quarto, a tese versa sobre a construção das identidades, em relação às diversidades. Remonta os três momentos que abriram caminho para se pensar as identidades humanas como formulações históricas e sociais a partir das noções de sujeito relacionadas ao iluminismo, à sociedade moderna e à pós-modernidade. O referencial teórico reforça a construção plural das identidades, onde incidem categorias de gênero, de raça/etnia, de classe social, de linguagem, de geração, de formação, de religiosidade, entre outras categorias que determinam as interações.

Esse capítulo mostra em qual contexto as identidades negras foram forjadas no Brasil. Reflete como as apropriações das teorias racistas por parte de escritores brasileiros acirraram o determinismo racial, que justificava a inferioridade de afrodescendentes a partir da noção de desenvolvimento através da evolução competitiva entre seres humanos. Nesse momento, também aborda-se as teorias da degeneração do mestiço e do branqueamento que serviram para mobilizar uma higienização étnica da população brasileira. Rememora-se o mito da

¹ Organização Internacional do Trabalho (OIT) da Organização das Nações Unidas (ONU).

² Curiosamente, aqueles que celebraram o 20 de novembro em Porto Alegre não tinham conhecimento dessa deliberação da ONU, conforme depoimento do poeta negro Oliveira Silveira à autora dessa tese, quando questionado em 2009.

democracia racial, que seria um apaziguador das relações étnico-raciais brasileiras, baseada numa suposta harmonia entre as raças “negra”, “branca” e “indígena” como fruto da ampla miscigenação no Brasil.

Nesse capítulo, mostra-se como essa visão foi refutada por dados e estatísticas de pesquisas brasileiras financiadas pela Unesco/ONU, que revelaram as profundas desigualdades raciais no país. Pesquisas desveladoras de manifestações sutis de preconceito que interferem na mobilidade social de afro-brasileiros. Pois, ainda hoje, esse segmento da população enfrenta barreiras veladas nos processos de ascensão socioeconômica. Nesse processo, reflete-se sobre se seriam somente as discriminações de classe que segregariam os afro-brasileiros ou o preconceito racial ainda é marcante quando se trata da manutenção das desigualdades no país.

Referentemente à construção das identidades negras no contexto apresentado anteriormente, nesse capítulo mostra-se como a noção de “raça” deixou de ser um fundamento ideológico baseado na biologia para se tornar um posicionamento político. Quando a consciência ativa das desigualdades brasileiras baseadas na cor da pele serve de elementos para o fortalecimento de identidades coletivas, capazes de incluir as populações negras no projeto de desenvolvimento do Brasil.

Por fim, o diálogo entre o papel dos meios de comunicação na construção das identidades negras é apresentado nesse capítulo. Muitos deles baseados em discursos sobre os negros e as mulheres negras na mídia, nas representações de negros(as) na mídia e na divulgação de casos flagrantes de racismo. Pesquisas emergentes apontam para estudos que remontam à historiografia da imprensa negra e, mais recentemente, abordam o debate sobre as ações afirmativas na mídia. Outra esfera explorada são incursões sobre o direito à comunicação, que trazem análises de mídias alternativas relacionadas aos negros e às mulheres negras.

O Capítulo 5 descreve os caminhos metodológicos da pesquisa. Dialoga com o nascimento da ciência moderna, comprometida com o formalismo matemático e com a burguesia ascendente. Aponta as brechas que propiciaram a emergência de novos paradigmas investigativos imbricados com a aplicabilidade social do conhecimento científico. Denota aproximação da ciência com o cotidiano.

Nesse capítulo fica evidente a filiação qualitativa e empírica da pesquisa *Comunicação, Educação e Negritude: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre*. Demonstra-se a

busca por respostas que possam ir além das tendências dos estudos sobre a relação entre os meios de comunicação e afrodescendentes, focados na denúncia.

Nessa parte da tese, são apresentados(as) os(as) vinte sujeitos(as) da pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2013, no contexto da Rede de Ensino de Porto Alegre. Para garantir a diversidade de vozes, foram escolhidas instituições de dependência administrativa federais, estaduais, municipais e privadas; professores(as) dos sexos feminino e masculino; de diferentes gerações e de diferentes raça/etnias, conforme autodeclaração. Foi importante identificar quais professores(as) tinham ou não relação direta com os movimentos sociais, com ambientes de socialização da cultura negra ou com o movimento negro. Entre os critérios importantes para a seleção dos(as) entrevistados(as) estavam a declaração pessoal de uso dos meios de comunicação nas práticas educativas e da abordagem das questões negras na escola.

Para desvendar como – nos processos de construção de cidadania – os(as) professores(as) de Porto Alegre produzem sentidos sobre as questões negras a partir dos meios de comunicação, o trabalho de campo foi desenvolvido a partir das técnicas de observação de espaços escolares e de entrevista em profundidade com os(as) professores(as). Os instrumentos elaborados para a obtenção de dados foram o diário de campo e o roteiro de entrevista.

Apresentando os resultados, no Capítulo 6 são descritos os cenários da pesquisa e o perfil das professoras e dos professores entrevistados(as). Ilustra-se a cidade de Porto Alegre, ou seja, como ela foi se destacando por promover a participação popular com a implantação do Orçamento Participativo e a realização do primeiro Fórum Social Mundial. No que diz respeito à população afrodescendente no município, são apresentados dados do Censo Demográfico do ano de 2010, com recorte de cor/raça, conforme critérios de autoclassificação do IBGE.

Diante da presença de população negra em Porto Alegre, que configura 20,24% de habitantes, se reflete sobre a visibilidade midiática de afrodescendentes no contexto gaúcho a partir das ações do Núcleo de Jornalistas Afrodescendentes do Sindicato de Jornalistas do Rio Grande do Sul, em diálogo com o movimento social negro. Procura-se descrever o processo de institucionalização de políticas públicas para o povo negro de Porto Alegre após a criação da *Assessoria Especial do Negro* vinculada ao gabinete do prefeito na década de 1990, que ganhou *status* de *Secretaria Adjunta para o Povo Negro* no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, em 2013.

O perfil das professoras e dos professores que participaram da pesquisa é informado na sequência. Descreve-se a diversidade de gênero, geracional, socioeconômica, educacional

e étnico-racial dos(as) depoentes, identificando suas relações com movimentos sociais e/ou com ambientes de socialização das culturas afro-brasileiras. Investiga-se o consumo dos meios de comunicação, a formação para a utilização dos meios de comunicação, os usos sociais das mídias na sala de aula e as percepções dos(as) professores(as) sobre as mídias na escola. No que diz respeito às questões negras, são explicitadas a formação dos(as) professores(as) para o ensino da história e das culturas afro-brasileiras, a abordagem de temas relacionados aos afrodescendentes de modo geral na escola e as percepções dos(as) entrevistados(as) sobre a mídia e os(as) afro-brasileiros(as).

No Capítulo 7 são sistematizados os dados da pesquisa. Sobre o consumo de mídia, foi possível identificar que o acesso dos(as) entrevistados(as) aos meios de comunicação se dá, principalmente, através dos *impressos*, dos *áudios*, dos *audiovisuais* e da *Internet*. Explorando os usos das mídias relacionados às questões negras, foi possível verificar que os(as) professores(as), em diferentes medidas, tendem a usar o *Cine/Vídeo* em sala de aula, a fazer referência às mídias convencionais, a lançar mão de *materiais educativos multimídia*, a acessar *Portais da Internet* e a motivar os(as) alunos(as) para a *produção midiática*.

Refletindo sobre os grandes temas trabalhados pelos(as) professores(as) na relação entre as questões negras e os usos das mídias, identificou-se a recorrência de se falar sobre a mídia em relação ao *racismo contra negros(as)*, às *ações afirmativas para negros(as)* e à *representação do negro* e das mulheres negras. Essa sistematização foi apresentada em blocos contendo a transcrição de partes das respostas das entrevistas e de gráficos ilustrativos, integrados a elementos teóricos que fundamentam a tese.

Nesse exercício, os resultados apontaram para a existência de certos *tipos de negritude* orientados pelos meios de comunicação, que são suscitados ou não nas interações dos(as) professores(as) com as mídias. Essa tipologia foi concebida na perspectiva de uma **negritude midiática** a partir de três dimensões: *negritude é resignação*, *negritude é perturbação* e *negritude é participação*. A primeira estabeleceria relações com o princípio da *cidadania negada*, numa visão de que os negros e as mulheres negras são vítimas de sua própria história, lhe restando conformar-se com a sua condição. A segunda remeteria ao princípio da *cidadania limitada*, numa visão de que as questões negras são um problema para o Brasil, por conta dos transtornos causados pelas reivindicações de ativistas e do movimento social negro. A terceira valorizaria o princípio da *cidadania conquistada*, na visão de que os(as) afro-brasileiros(as) são cidadãos e cidadãs que têm direitos, cuja cooperação merece o reconhecimento da sociedade.

Na sequência desse último capítulo, reflete-se sobre os posicionamentos dos(as) professores(as) em relação à tipologia citada. De como os(as) receptores(as) *mantém, reforçam e/ou desconstroem* as orientações midiáticas sobre o que é negritude. E, para não concluir, derradeiramente procura-se mostrar como a pesquisa pode contribuir para a emergência de novas investigações revestidas de interesses sociais no campo da Comunicação.

1.2 CAMINHANDO AO ENCONTRO DA TESE

No século XXI, brasileiros e brasileiras estão inseridos num novo contexto social e político permeado pelos avanços tecnológicos e pelos desafios gerados pela implantação de políticas públicas de promoção da igualdade racial, principalmente direcionadas para a população negra brasileira, cujo debate encontra eco nas mídias. Esses novos tempos vêm suscitando novas perguntas e novas respostas, ainda incompletas, mas necessárias para os exercícios acadêmicos.

Então, ao encontro da tese, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre o tema da *interface entre comunicação e educação na perspectiva da cidadania de afro-brasileiros*, me filiando a uma ciência voltada para o impulso de mudanças sociais comprometidas com a realidade do Brasil. A motivação foi acreditar que as minhas preocupações sobre essa problemática poderão trazer contribuições para as pesquisas sobre fenômenos comunicacionais e, por conseguinte, ao campo acadêmico da Comunicação.

Mulher negra e intelectual. Tendo como desafio tornar consciente essas minhas subjetividades no processo de elaboração do campo, passei a compor o trabalho científico sobre os usos sociais que as professoras e os professores fazem das mídias na abordagem das questões negras na escola desde minhas experiências vividas enquanto professora³, jornalista⁴, pesquisadora⁵, militante⁶ e gestora⁷ de projetos de valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e ciganas no RS.

³ Formada no *Curso de Habilitação para o Magistério* – Instituto General Flores da Cunha (1988). Concursada da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – **professora** – POA/RS-BR. Entre 1994 e 2004, lectionei nas séries iniciais, nas séries finais e no Ensino Médio da Educação Básica, incluindo os usos das mídias em sala de aula, principalmente a partir da implementação do programa TV Escola do MEC na rede estadual.

⁴ Formada em *Comunicação Social* pela Faculdade de Comunicação (Famecos) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Bacharel em Comunicação Social – **jornalista** – Habilitação para Jornalismo Impresso, Radiofônico, Televisionado e Cinematográfico (1992 a 1995) – POA/RS-BR.

⁵ PUCRS/PRPPG – **bolsa de iniciação científica da PUCRS** (1992 a 1993). PUCRS/Famecos – **bolsa de iniciação científica do CNPq** (1993 a 1995). PUCRS-UFRGS/Faculdade de Letras (Fale) – **bolsa de**

Nesse ínterim, rastreando a historiografia das culturas, percebi que as ações engajadas de descendentes de africanas e de africanos espalhados pelo mundo foram as grandes responsáveis pela ampliação do debate sobre as questões negras, inclusive no campo da comunicação. Então, fui tomando consciência de que, ao longo do tempo, foram emergindo movimentos de resistência negra traduzidos em marchas, panfletagens, revoltas, entre outras articulações promotoras de igualdade. Nesse exercício político, foi ficando evidente que os negros e as mulheres negras foram os principais responsáveis por denunciar o racismo e por colocar na agenda nacional a pauta da cidadania de afro-brasileiros.

Somando-me a essa militância, ingressei no movimento de mulheres negras e reavaliei minha pesquisa de mestrado voltada para a investigação sobre a produção cultural para a criança.⁸ Nesse processo, percebi o aumento da oferta de produtos culturais de valorização da história e das manifestações africanas e afro-brasileiras como consequência da implantação da Lei Federal n. 10.639/2003.⁹ Esse novo fenômeno foi sendo absorvido por universidades que tiveram de lidar com a chegada de “outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país”, como bem pontua a educadora e antropóloga Nilma Lino Gomes (2011, p. 148).

aperfeiçoamento (1996 a 1998). PUCRS/Fale – **bolsa de mestrado** (dedicação exclusiva – 1998 a 2000). UNISINOS/Prolic-Porticus – **bolsa de doutorado** (2008/2 a 2012/2, parcial e sem dedicação exclusiva).

⁶ Em 2004, iniciei minha militância na Associação Cultural de Mulheres Negras do RS (ACMUN), vinculada à Articulação de Organizações de Mulheres Brasileiras (AMNB).

⁷ Desde 2004, venho sendo cedida da Secretaria Estadual de Educação do RS (Seduc) para outras secretarias. Na gestão do governador Germano Rigotto (2003-2006), fui coordenadora do Núcleo de Pesquisa das etnias africanas e assessora de imprensa do Museu Antropológico da Secretaria da Cultura do RS (Sedac). Depois, fui cedida para a Secretaria da Saúde do RS, onde integrei o programa *Primeira Infância Melhor* (PIM), desenvolvendo o subprojeto *PIM na diversidade para crianças quilombolas e indígenas*, junto ao grupo da professora Dra. Maria da Graça Paiva (UFRGS). Na gestão da governadora Yeda Crusius (2007-2010), fui cedida para a Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS (SJDS), onde fui titular da Coordenadoria Estadual de Políticas de Igualdade Racial responsável pelo diálogo com populações negras, indígenas, ciganas e palestinas no RS. Na gestão do governador Tarso Genro (2011-2014), fui cedida para a Secretaria de Políticas para as Mulheres do RS (SPM), sendo diretora de comunicação ao gerenciar as áreas de jornalismo, de publicidade e propaganda, de relações públicas, de políticas públicas em comunicação e de mídias na Internet.

⁸ Por 8 anos, fui jornalista do *Jornaleko*, periódico infantil didático distribuído gratuitamente às escolas de Porto Alegre. Nesse período obtive o título de mestre em Letras pela PUCRS – na área de concentração *Teoria da Literatura* – linha de pesquisa *Literatura, História e Memória*. Nesse programa de pós-graduação, realizei pesquisas sobre os jornais do Rio Grande do Sul e sobre a produção cultural para a infância inspirados na obra *A produção cultural para a criança*, organizada por Regina Zilberman. Nessa época, orientei minha pesquisa para a relação entre as áreas da Comunicação e da Arte Literária. Esse exercício acadêmico resultou na publicação do livro *Poesia infantil na TV: a experiência do Castelo Rá-Tim-Bum*, adaptado de minha dissertação de mestrado.

⁹ Em 2003, a Lei Federal 10.639 incluiu no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade do “ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira” nos estabelecimentos de “Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares”.

Então, em parceria com a professora Dra. Leunice Martins de Oliveira foi criado o grupo de pesquisa *Educomunicação e produção cultural afro-brasileira* (EDUCOMAFRO) no âmbito da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), do qual me tornei membro, de onde foi possível observar as tendências que apontavam para uma maior circulação de produtos de divulgação das culturas afro-brasileiras.¹⁰ Desde então, o EDUCOMAFRO vem mapeando os produtos culturais disponíveis na Internet, no cinema, no rádio, na tevê, no jornal e na literatura infantil que contemplem afrodescendentes. O grupo de pesquisa passou a disponibilizar essas referências para professores(as), principalmente como forma de suporte para a elaboração de atividades para a sala de aula.¹¹

Nesse mapeamento, um produto cultural em especial despertou meu interesse: o *kit* multimídia educacional “A Cor da Cultura”.¹² Esse projeto foi implantado pelo Ministério da Educação como uma ação afirmativa de resgate da história e das culturas afro-brasileiras. Foi disponibilizado para professores(as) de vários municípios do Brasil. No processo de implementação dessa política pública, que serve para subsidiar as escolas com materiais para a efetivação da Lei n. 10.639, participei de seminários, qualificações e debates relacionados ao projeto. Então, percebi a necessidade de se investigar como projetos de comunicação para a educação estavam sendo recebidos por professores(as) nas escolas de Porto Alegre.

Concomitantemente, ingressei no grupo de pesquisa *Mídia, cultura e cidadania*, liderado pela professora Dra. Denise Cogo¹³ e vinculado à linha de pesquisa *Cultura, cidadania e tecnologias da comunicação* do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde essa pesquisa de doutorado se insere. Assim, encontrei respaldo para meus estudos nas pesquisas de minha orientadora Denise Cogo, que inclui em suas publicações a relação entre comunicação, educação, cultura e cidadania.

No Programa da Unisinos, passei a dividir com colegas do curso meus questionamentos sobre a relação entre as mídias, as culturas afro-brasileiras e a cidadania. Foram muitos os debates e os embates. Nas disciplinas, nos seminários, nos encontros extraclasse, nos espaços interdisciplinares e nos exercícios exploratórios no campo de pesquisa o tema foi sendo melhor compreendido. Passei a produzir textos finais para as

¹⁰ O grupo foi criado em 2006 e transformado em Núcleo de Estudos em Cultura Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) em 2013, ao somar-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cultura Indígena (NEPCI) da PUCRS.

¹¹ Os resultados dos estudos estão disponíveis no site www.pucrs.br/faced/educomafro.

¹² www.acordacultura.org.br

¹³ www.gpmidiacidadania.com

disciplinas específicas do curso, relacionando-os com a tese.¹⁴ Muitos dos trabalhos finais das disciplinas serviram para arranjos e para desarranjos do problema-objeto de análise cultural das mídias construído para a tese.

No âmbito do grupo de pesquisa mencionado anteriormente, passamos a promover a instituição de um grupo de estudos denominado *Mídia e cidadania afro-brasileira*, que integrasse graduandos(as), mestrandos(as) e doutorandos(os) interessados no tema.

Numa pesquisa exploratória, doutoranda (Sátira) e orientadora (Denise) ampliaram a investigação para observar os usos que o Movimento Negro brasileiro faz de diferentes tecnologias da comunicação nos processos de construção e visibilidade pública da cidadania de afrodescendentes, principalmente em redes sociocomunicacionais. Esse exercício resultou no artigo “Redes de negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros”.¹⁵

Nesse exercício, concluímos que o Movimento Negro brasileiro: a) denuncia situações de discriminação e desigualdade através da mídia; b) gera e distribui conteúdos que buscam pluralizar as representações de afrodescendentes na mídia; c) amplia o acesso e a participação de afrodescendentes na produção de espaços comunicacionais próprios; d) mobiliza o debate sobre políticas de igualdade para a promoção da cidadania afro-brasileira. (COGO; MACHADO, 2011, p. 23). O artigo ainda sugere caminhos para novas reflexões acadêmicas como: a) estudos de caso para registro, memória e compreensão de experiências da cidadania comunicativa de afrodescendentes; b) estudos acadêmicos que extrapolem a denúncia sobre representações negativas e evidenciem as experiências comunicacionais; c) estudos que apontem para as possibilidades de convergência e articulação de experiências e projetos comunicacionais do movimento negro; d) formulações críticas sobre a perspectiva relacional

¹⁴ Cursei as seguintes disciplinas: **Teorias da Comunicação** (Profa. Dra. Suzana Kilp); **Teorias e Metodologias em Recepção Midiática** (Profa. Dra. Denise Cogo); **Pesquisa Avançada em Comunicação** (Profa. Dra. Nísia Martins do Rosário); **Mídias, Identidades Culturais e Cidadania** (Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado); **Epistemologia da Comunicação** (Prof. Dr. Ronaldo Henn); **Tecnologias e Culturas Midiáticas** (Profa. Dra. Suely Fragoço); **Regulação, políticas públicas e direito à comunicação** (Prof. Dr. Valério Brittos); **Políticas de comunicação na era da convergência** (Prof. Dr. Valério Brittos); **Seminário sobre Comunicação e Identidades** (Prof. Dr. Mohammed ElHajji); **Seminário sobre Comunicação e Cidadania** (Profa. Dra. Jiani Bonin); e **Seminário de Tese/2010**. (Profa. Dra. Denise Cogo, Profa. Dra. Jiani Bonin, Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado, Profa. Dra. Suely Fragoço e Prof. Dr. Fabrício Silveira). Ressalto que muitas das bibliografias disponibilizadas nas disciplinas eram originais de língua espanhola e inglesa, as quais prestei exames de proficiência durante o curso de doutorado na Unisinos.

¹⁵ Este artigo foi, primeiramente, apresentado no congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom/2010). Sua versão ampliada foi publicada no livro **Comunicação, Informação e Cidadania: refletindo práticas e contextos**, da Sulina (2011). A Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) divulgou as conclusões desse estudo em seu congresso de 2012. Os resultados desse exercício também foram divulgados no eixo Comunicação, mídia e racismo do VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) – Florianópolis, SC - 16 a 20 de julho de 2012.

da comunicação cidadã do Movimento Negro e políticas de igualdade racial, sendo que ainda é necessário se falar para fora do movimento. (COGO; MACHADO, 2011, p. 23).

Esse percurso enriqueceu minhas reflexões e me colocou em vigília constante. Por um lado, passei a ampliar minha consciência afrodescendente. Por outro, passei a desconfiar de minhas verdades, para não ser condescendente com as contradições dos movimentos sociais. Então, no processo de elaboração da tese, procurei ter um posicionamento intelectual aberto às mudanças, que foi incrementado pelas colaborações acolhidas durante a banca de qualificação de doutorado.

Em 13 de janeiro de 2011, no exame de qualificação de doutoramento, a pesquisa era intitulada *Mídia e cidadania afro-brasileira: usos das mídias por professores em escolas de Porto Alegre*. Integrante da banca, a professora Dra. Marie Jane Soares Carvalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sugeriu, por exemplo, uma maior ênfase à noção de cidadania, considerada importante para a problemática da pesquisa. O professor Dr. José Luiz Braga, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, destacou o resgate da problemática social apresentada, sugerindo a ampliação da argumentação desdobrada em categorias de análise. Então, procurei materializar as sugestões da banca neste trabalho final.

Não pude me dedicar exclusivamente ao doutorado. Paralelamente ao curso, fui identificada através da Internet pelo titular da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS (SJDS)¹⁶ como uma mulher negra militante do Movimento Negro e jornalista divulgadora da cultura afro-gaúcha. Então, fui convidada para ser titular da Coordenadoria Estadual de Políticas de Igualdade Racial (Copir/RS) do Departamento de Cidadania e Direitos Humanos da SJDS. Entre outras oportunidades, na Coordenadoria fui gestora de projetos de valorização da diversidade cultural do Rio Grande do Sul.

Para cumprir as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁷, sobre a inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino, enquanto titular da referida Copir/RS e em parceria com vários(as) pesquisadores(as), promovi a publicação dos livros *RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento* e *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Esse último livro deu origem ao projeto *RS Negro: educando para a diversidade* e resultou na produção cultural de um *kit* multimídia educacional composto pelos seguintes itens: 1) 2ª edição do livro *RS Negro*; 2) videodocumentário *SOU*; 3) revista *RS Negro*; 4) *poster book* *RS Negro*; 5) CD-ROM de aulas *RS Negro*; 6) e CD de músicas *Negro*

¹⁶ Fernando Schuler acessou meus blogs e o site do Centro de Cultura Negra que na época eu gerenciava.

¹⁷ A Lei n. 11.645/2008 modificou a Lei n. 10.639/2003, para incluir a obrigatoriedade do ensino das questões indígenas além da afro-brasileira na LDB/1996.

Grande. Esse trabalho foi inspirado no mencionado projeto *A Cor da Cultura*, diferenciando-se pela reflexão regionalizada das culturas negras. Também teve o objetivo de subsidiar as escolas com materiais para a promoção da igualdade racial no Brasil.

Nesse meio-tempo, também tive a oportunidade de integrar o *Programa de promoção da igualdade de gênero e raça no mundo do trabalho* da Organização Internacional do Trabalho (OIT) da ONU, somando-se à delegação brasileira de uma missão na cidade de Luanda em Angola. Nessa experiência, fui responsável por realizar a assessoria de comunicação da missão e por ministrar oficinas com jornalistas angolanos(as) sobre a temática do programa.¹⁸

Ao mesmo tempo, passei a ser docente da disciplina “Comunicação e marketing” no curso de especialização em Gestão da Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS, posteriormente transformada na disciplina “Educomunicação”, conforme elaboração de nova ementa por mim sugerida.¹⁹

Na PUCRS, também passei a ministrar a disciplina “Seminário temático: políticas e práticas na perspectiva da igualdade racial” do curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas na Perspectiva de Gênero e Promoção da Igualdade Racial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/ Faculdade de Serviço Social.

Essas disciplinas propiciaram que eu mantivesse um contato sistemático com professores e professoras de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, bem como com gestores(as) públicos(as) e militantes de movimentos sociais. Nessas disciplinas foram fomentadas discussões acerca da inserção dos meios de comunicação nas instituições de ensino e sobre políticas públicas para as mulheres e de promoção da igualdade racial.

O montante das experiências relatadas até aqui colaborou para as reflexões acerca do encontro teórico entre comunicação, educação e negritude.

Estudos sobre a relação entre mídias e afrodescendentes são emergentes e podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico, para além das temáticas tradicionais que permeiam o campo da comunicação. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa é social e política, pois pretende impulsionar reflexões sobre os processos de construção de cidadania, principalmente, dos negros e das negras brasileiras.

¹⁸ A missão ocorreu em outubro de 2010 e gerou a criação do Boletim “Gênero e raça no mundo do trabalho”, que teve 5 edições, sendo a última publicada também em espanhol, além do português.

¹⁹ Em 2013, passei a ser membro da recém-criada Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). www.abpeduom.org.br.

1.3 ENCONTRO ENTRE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

A recente constatação de que *somos todos(as) afrodescendentes*²⁰ vem alterando o ponto de vista e a perspectiva da história contada até então, nos meios de comunicação e nas escolas que antes eram baseadas em passados específicos dados como únicos. Essas e outras descobertas científicas têm provado o rompimento da ideia de que os valores universais foram preponderantemente forjados apenas pelo Ocidente. Ideia compartilhada por Ella Shohat, que acredita que em termos históricos e discursivos

[...] o advento do colonialismo inspirou uma re-escrita retroativa da história africana e de sua relação com a civilização grega clássica. A história foi refeita para conformar-se às normas colonialistas, em nome de um eterno “Ocidente” único desde o momento de sua concepção. Continentes inteiros foram tornados eternos “continentes escravos”. (SHOHAT, 2003, p. 27).

Nessa perspectiva, esse e outros argumentos ainda mostram como os “arianos” tiveram que “fazer engenhosas acrobacias” para esconder da historiografia oficial as “inúmeras homenagens gregas às culturas afro-asiáticas”. Como tiveram que ocultar as descrições de Homero sobre os “irrepreensíveis etíopes”, o “casamento de Moisés com a filha de Kush” e as referências aos bons e belos africanos “kalos kaghatos” na literatura clássica. (SHOHAT, 2003, p. 20).

Apesar do esforço de invisibilizar as culturas africanas e suas civilizações, nos 500 anos de existência do Brasil, é evidente a contribuição da África para a cultura brasileira – algo visibilizado, majoritariamente, pelo movimento social negro brasileiro que busca incansavelmente valorizar a negritude.

Então, a negritude é o tema desta pesquisa. Uma negritude referendada na valorização das pessoas de cor de pele negra, marcadas pela superação das mazelas impostas pelas desigualdades socioeconômicas e culturais seculares. Negritude forjada pela incorporação de uma consciência negra, que remete à reafirmação das identidades individuais dos afrodescendentes com a intenção de uma identificação coletiva entre negros e negras. Negritude traduzida em posicionamentos políticos estratégicos para o estabelecimento de igualdades na sociedade brasileira e de respeito às diferenças.

Presentes nesse debate estão a escola e as mídias, que se tornam cenários onde vivem e convivem cidadãos e cidadãs identificados(as) como brasileiros(as), transformando a

²⁰ Ver documentário **The Real Eve**, 90 minutos/2002, da Discovery Channel. Disponível no YouTube. Acesso em 07/04/2012.

cidadania numa “identidade compartilhada”. (REIS, 1997, p. 3). Nesse sentido, as instituições de ensino e os veículos de comunicação tornam-se ambiências para conflitos e negociações entre pessoas diferentes. Tornam-se espaços privilegiados para a disseminação de informações, para a socialização das culturas, para a circulação de conhecimentos, para a promoção da cidadania e/ou para a manutenção das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais. Diante disso, o encontro entre comunicação, educação e negritude foi escolhido nesta pesquisa para compor o objeto de estudo.

Sabe-se que os produtos midiáticos e os contextos escolares não geram ações desinteressadas. Eles constroem situações que são fruto de relações de poder e de controle social sobre a legitimação de histórias e de culturas, muitas vezes destoantes do repertório de informações dos mundos dos(as) alunos(as) e dos(as) espectadores(as). Muitas vezes, as instituições naturalizam a diferença como algo inferior, relativizando capacidades e competências, desconsiderando a igualdade e instaurando preconceitos.

Sendo assim, o Movimento Negro brasileiro vem monitorando ações escolares e midiáticas que desqualifiquem culturas não eurocêtricas, com vistas a garantir projetos mais amplos de democracia traduzidos em políticas públicas de Estado. Assim, paulatinamente, os(as) militantes vêm reivindicando interações sociais mais plurais baseadas em uma *Consciência* ativa da desigualdade *Negra* no país, *em prol* da cidadania.

Uma das principais proposições do movimento social negro brasileiro foi orientar modificações nos marcos regulatórios, tanto no âmbito da educação como no dos meios de comunicação. Esse novo momento ditado pela legislação vem exigindo dos(as) professores(as) e dos(as) comunicadores(as) novas posturas na seleção de certos saberes para comporem, ou não, suas práticas sociais. Nesse exercício, mais do que nunca, os(as) professores(as) encontram o eco das mídias nas rotinas educacionais, uma vez que “o conteúdo das narrativas da mídia e das narrativas de nossos discursos cotidianos são interdependentes [...] juntos eles nos permitem moldar e avaliar a experiência”. (SILVERSTONE, 2002, p. 31).

Isso posto, ressalta-se que o objeto de discussão desta pesquisa partiu da seguinte questão-problema: *quais os usos sociais que os(as) professores(as) de Porto Alegre fazem das mídias na abordagem das questões negras na escola?* Essa reflexão pautou o exercício investigativo da tese, mas ao longo do processo foi se transformando na percepção das dificuldades que instigam os(as) professores(as) a abordar as questões negras na escola e das complexidades das relações possíveis dessas com os produtos midiáticos. Essa operação científica, que revelou desafios para os usos sociais das mídias na perspectiva da cidadania de

afro-brasileiros(as), desvendou pontos importantes para a ampliação do conhecimento sobre os processos de interação na perspectiva comunicacional.

Como a mídia é geradora de debates sobre diversos temas na escola, os meios de comunicação estimulam saberes, ditam novos interesses, propiciam novas experiências, multiplicam as possibilidades e potencializam a aprendizagem. Essas constatações trazem à tona a ideia de educação libertadora de Paulo Freire (1979), comprometida com a transformação social e com a democracia.

É sabido que os(as) alunos(as) trazem consigo repertórios de seus mundos, muitas vezes construídos em diálogo com os meios de comunicação. É evidente que os(as) professores(as) têm papel de mediadores(as) nas relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, uma educação em contato com as mídias pode vir a facilitar a interdisciplinaridade e a levar a engajamentos *em prol* da emancipação cidadã.

Assim, o entrelaçamento entre comunicação, educação e negritude tornou-se relevante para se atingir os objetivos da pesquisa, que buscam compreender as convergências e as divergências na relação entre os usos sociais das mídias e a abordagem das questões negras na escola.

Diante desse contexto, as investigações foram permeadas pelas seguintes premissas que serviram para orientar a observação:

a) as mídias têm adentrado ao contexto escolar, paulatinamente, fomentando novas formas de se ensinar e de se aprender, alterando a função e os comprometimentos dos(as) professores(as) com a sociedade atual;

b) os meios de comunicação vêm alterando os hábitos e os comportamentos dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, ampliando os processos de construção do conhecimento. Gradativamente, esse fenômeno vem sendo investigado, mas ainda faltam mapeamentos aprimorados sobre os usos sociais de mídia na educação para a promoção da cidadania, deixando brechas para mais análises;

c) o Movimento Negro brasileiro tem pressionado o Estado e a sociedade para adotarem ações afirmativas, principalmente, de inclusão nos currículos escolares da histórica contribuição dos(as) afrodescendentes para o desenvolvimento mundial;

d) estrategicamente, os(as) militantes têm investido em produtos midiáticos para promover o resgate identitário e a cidadania de afro-brasileiros, distribuindo materiais educativos multimídias sobre as questões negras nos mais variados espaços, majoritariamente, nas instituições de ensino. O impacto dessas ações afirmativas tem gerado novos contextos

para as pesquisas em comunicação interessadas na inter-relação entre a mídia, a cultura e a cidadania;

e) a comunicação é um meio privilegiado de representações visuais, sonoras e impressas de diferentes culturas, produzindo significados e gerando experiências. No entanto, é na vida social que os receptores e as receptoras fazem uso das mídias – transformando certezas e contradições em práticas cotidianas. Então, é preciso dar voz aos receptores e às receptoras para se captar as especificidades de universos diversos;

f) por mais que a mídia possa ser organizadora de sentidos, as interpretações são interrompidas pela capacidade que os receptores e as receptoras têm de experienciar as mídias, uma vez que são agentes polissêmicos de significados.

Essas premissas colaboraram para se compreender os processos de interação midiáticas relacionados às culturas negras, mesmo que suscitando mais e mais indagações para os estudos de recepção.

Para desvendar as apropriações dos meios de comunicação, por parte dos professores, e as práticas cotidianas motivadoras de produção de sentido sobre as perspectivas das culturas afro-brasileiras, foram selecionadas duas vertentes dos estudos de recepção latino-americanos: a) os *usos sociais da mídia*; e b) a *interface comunicação e educação*. Essas vertentes serviram para se investigar quais os desafios para os usos midiáticos, quais as temáticas recorrentes nos debates sobre as mídias e o racismo e que visão de negritude é mantida, reforçada ou desconstruída pelos(as) professores(as) das escolas federais, estaduais, municipais e privadas de Porto Alegre.

2 ESTUDOS CULTURAIS E A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO

2.1 ESTUDOS CULTURAIS BRITÂNICOS E O VIÉS EDUCACIONAL

No contexto britânico do século XX²¹, os estudos de Mathew Arnold (1822-1898) e Frank Raymond Leavis (1895-1978) potencializaram reflexões sobre a categoria *cultura* no âmbito da sociedade industrializada.²² Arnold e Leavis relacionaram a cultura aos mais altos valores de uma civilização, que estariam protegidos por uma minoria intelectual detentora dos saberes artísticos e científicos. Desse ponto de vista, passam a ser desenvolvidas as noções de cultura popular e cultura de massa, construídas de forma antagônica à cultura tradicional. Segundo essa concepção, uma sociedade massificada oriunda da mecanização não teria parâmetros culturais, pois somente os cânones da literatura e das artes os ditariam.

Em contraponto, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a reconstrução das nações e a aceleração do trabalho industrializado, são deflagradas lutas das classes populares por mais direitos, quando a efervescência dos movimentos sociais encontra eco nos estudos de cultura. Nesse contexto, o início da institucionalização dos Estudos Culturais, enquanto campo de investigação, passa a acontecer quando vão ganhando visibilidade as análises culturais presentes nas obras *The uses of literacy* (As utilizações da cultura), de Richard Hoggart (1957), *Culture and Society: 1780-1950* (Cultura e sociedade: 1780-1950),

²¹ Localizado no continente europeu, o arquipélago britânico tem cerca de 5 mil ilhas, sendo as duas ilhas maiores a Irlanda e a Grã-Bretanha. Elas são compostas por países autônomos. A Irlanda tem dois países: *República da Irlanda*, capital Belfast, e *Irlanda do Norte*, capital Dublin. A Grã-Bretanha tem três países: *Inglaterra*, capital Londres, *Gales*, capital Cardiff, e *Escócia*, capital Edimburgo. O Reino Unido é um país unitário composto pela Irlanda do Norte, pela Inglaterra, por Gales e pela Escócia. A República da Irlanda não faz parte do Reino Unido. A capital do governo central do Reino Unido fica em Londres, também capital da Inglaterra. Então Londres é capital da Inglaterra, mas também capital do Reino Unido. O Reino Unido é uma monarquia parlamentarista, governada por um rei ou uma rainha e por um primeiro-ministro. Por sucessão hereditária regulada por Constituição, o reinado é considerado a chefia de estado do Reino Unido. Os eleitores do Reino Unido elegem representantes distritais para serem membros do Parlamento, que escolhe o primeiro-ministro, que nomeia cerca de 20 ministros para compor o Poder Executivo do Reino Unido.

²² Desde o século XVII, os britânicos acumulam um histórico de formação de grandes monopólios comerciais que privilegiaram a burguesia bem relacionada com as autoridades reais e religiosas, deixando os pequenos comerciantes em desvantagem. Depois do século XVIII, os processos desencadeados pela Revolução Industrial propiciaram, por exemplo: a) a criação de fábricas, que produziam mais mercadorias com menor custo e maior lucro; b) a aceleração da migração da população rural para as cidades, para trabalharem no comércio e na indústria; c) avanços tecnológicos nos transportes e nas máquinas; e d) o estímulo ao consumo. Por outro lado, o crescimento desenfreado das grandes cidades e a falta de legislação trabalhista mantiveram condições precárias de trabalho para grande parte da população, o que motivou a organização de diversos segmentos em movimentos sociais.

de Raymond Williams (1958) e *The Making of the English Working Class* (A formação da classe operária Inglesa), de Edward Palmer Thompson (1963).²³

O pesquisador de origem operária Richard Hoggart toma a cultura do povo como objeto de investigação, observando as práticas cotidianas do proletariado inglês traduzidas em hábitos e estilos de vida. Analisando as relações com os meios de comunicação, Hoggart identifica reações nos receptores e passa a considerar essas reações como processos de resistência social possíveis através de uma leitura crítica das informações da mídia baseada no conhecimento prático de receptores.

Abordando a relação entre literatura e sociedade, Raymond Williams procura reinterpretar a palavra “cultura”. Foca nas vivências e nas práticas cotidianas que, segundo o autor, resultam em produções culturais.

Já Edward P. Thompson utiliza a sociologia e a antropologia para ampliar o conceito de cultura, enfatizando as lutas de classes, a autonomia da classe trabalhadora e a noção de subcultura. Para o autor, a cultura comum seria constituída pelos modos de vida das pessoas comuns. Portanto, essas experiências também deveriam compor a cultura britânica.

Hoggart, Williams e Thompson questionaram a história tradicional ao articulá-la a temas marginalizados pelas verdades das comunidades acadêmicas. Eles estavam interessados em demonstrar suas compreensões sobre a realidade da sociedade pós-guerra e o novo panorama socioeconômico britânico.

A postura desses autores revelou a dimensão política dos Estudos Culturais, já que Hoggart, Williams e Thompson eram membros de movimentos sociais. Mais especificamente, compunham a Worker’s Educational Association (WEA). Essa associação mantinha ações de ensino para trabalhadores baseada no princípio do direito à educação. Nela, esses intelectuais estabeleciam diálogos entre suas reflexões intelectuais e as práticas dos trabalhadores. Um dos projetos sociais da WEA foi a Educação para Adultos, que visava o ensino igualitário e a mudança social através da troca de saberes. Nas aulas, a disciplina deu lugar à interdisciplinaridade para relacionar os conteúdos às vivências, incluindo as interações com os meios de comunicação da época. O resultado foi uma formação educacional politizada.

Nesses exercícios, reflexões metodológicas entre professores e trabalhadores, bem como sobre as lutas por democracia, igualdade e participação nos processos políticos, foram

²³ Nessa perspectiva, as contribuições de pensadores como Louis Althusser (sobre o sujeito e a subjetividade) e Antonio Gramsci (sobre a cultura dos trabalhadores no pós-guerra) influenciaram as observações dos Estudos Culturais.

consolidando os Estudos Culturais. E nesse campo, o pedagógico foi abrindo caminho para um comunicacional crítico à política e ao social.

2.1.1 Escola de Birmingham: feminismo e racismo

Em 1964, Richard Hoggart foi diretor do recém-criado *Center for Contemporary Cultural Studies/Centro de Estudos Culturais Contemporâneos* (CCCS) da Universidade de Birmingham, localizada na segunda cidade mais populosa da Inglaterra.²⁴ Nele, Hoggart passou a se dedicar aos estudos sobre cultura popular, cultura das classes trabalhadoras e sobre as vivências com os meios de comunicação de massa. Esse foi o primeiro programa de pós-graduação a incluir esses temas na academia britânica.

Hoggart passou a gestão do CCCS de Birmingham para o sociólogo afro-jamaicano Stuart Hall, que dirigiu o Centro de 1969 a 1979. Hall liderou a segunda geração de pesquisadores(as) dos Estudos Culturais²⁵, que se situaram numa área de investigação interdisciplinar, pautando temas marginalizados pela academia, como o feminismo e o racismo, por exemplo.

Os estudos da mulher foram desenvolvidos no *Women's Studies Group* do CCCS, com a participação de algumas militantes do *Women's Liberation Movement*.²⁶ As reflexões desse grupo de pesquisa do Centro passavam por investigações sobre a representação cultural do ser mulher e do ser homem nos meios massivos e pela temática do trabalho doméstico. Os estudos desse coletivo também priorizavam a observação das formações sociais a partir da categoria *gênero* (feminino e masculino), impulsionando investigações sobre as identidades femininas. Nesse contexto, as pesquisadoras refutaram definições dominantes produzidas por homens e por pessoas de classe média, delineando novos objetos de estudo. Segundo Ana Carolina Escosteguy (2010, p. 39):

Apesar das divergências na reconstituição dessa experiência, o volume *Women Take Issue* (1978) é considerado o primeiro resultado prático de maior envergadura na divulgação dos trabalhos do Women's Studies Group do CCCS. Na realidade, este seria originalmente o 11º *Working Papers in Cultural Studies*, sendo que nas suas edições anteriores, somente pouquíssimos artigos preocupavam-se com questões em torno da mulher.

²⁴ A cidade mais populosa da Inglaterra é Londres.

²⁵ Por exemplo: Richard Johnson, Angela McRobbie, Paul Willis, Dorothy Hobson, Phil Cohen, Michael Green, Janice Winship, Dick Hebdige, David Morley, Charlotte Brun d Son e Paul Gilroy, entre outros.

²⁶ Entre elas: Helen Butcher, Rosalind Coward, Marcella Evarist, Jenny Garber, Rachel Harrison e Janice Winship.

Assim como os estudos de gênero, o ponto de vista das minorias da Inglaterra sobre os estudos de raça também não encontrava espaço de discussão na academia tradicionalmente comprometida com a visão branca e patriarcal da sociedade. O volume *Policing the Crisis* (1978) do *Working Papers* do CCCS foi coordenado por Stuart Hall, cujas pesquisas abordaram, por exemplo, como a mídia britânica relacionava os problemas sociais à presença de migrantes das ex-colônias, principalmente afrodescendentes.

Na opinião de Sonia Serra (2001), uma pesquisa importante nessa obra é o estudo sobre a atividade criminosa popularizada como “mugging”. Trata-se de um tipo de roubo com ataque pessoal à vítima na rua que foi relacionado às comunidades negras na Grã-Bretanha. Essa ideia foi contestada pelos autores de *Policing the Crisis*, que

[...] argumentaram que isto representou na verdade a orquestração de um pânico moral, precedida de uma guerra entre a polícia e os assaltantes, no contexto de relações crescentemente deterioradas entre os agentes da lei e da ordem e as comunidades negras na Grã-Bretanha. O crescimento do problema era resultado de um maior controle policial sobre esses grupos, detectando e publicizando os incidentes mais fortemente. Eles alegam ainda que “mugging” não era um fenômeno novo, mas o resultado de uma nova definição da situação. Em consequência, a cobertura proeminente da imprensa e a indignação pública, também formada através de redes informais, foram usadas pelas agências de controle, através da própria mídia, para posteriormente justificar as mudanças no endurecimento da sua política. (SERRA, 2001, p. 5).

Essa e outras problemáticas instigaram Stuart Hall a posicionar-se como um imigrante negro. Hall nasceu em 1932 em Kingston e fez parte da baixa classe média afromestiça da Jamaica. Integrando a primeira geração de intelectuais anticolonialistas, Stuart Hall passou a valorizar suas próprias origens, declarando que saiu da Jamaica em 1951 para estudar literatura em Oxford na Inglaterra²⁷, época em que iniciou a

[...] migração em massa do Caribe para o Reino Unido, marcando o começo da diáspora negra do pós-guerra na Grã-Bretanha – a visão predominante na época era de que o povo caribenho não tinha cultura própria, uma vez que era claramente produto de diferentes tradições culturais – inglesa, espanhola, holandesa, portuguesa, africana, chinesa, das Índias Orientais, etc. (HALL, 2000, p. 2).

Ao longo de seus estudos, Hall foi deslocando a noção de raça para o conceito de racismo, pontuando que o último seria um discurso que organiza o poder socioeconômico nas

²⁷ Na Inglaterra, Stuart Hall casou-se com a historiadora feminista Catherine Hall, famosa pelos estudos sobre o império britânico no século XIX.

dimensões de exploração e exclusão. Ele sugere que seria melhor ampliar o conceito de racismo articulando o biológico à discriminação cultural, pois “essas duas ‘lógicas’ estão sempre presentes, embora sofram combinações diferentes e sejam priorizadas distintamente, de acordo com o contexto ou em relação a diferentes populações subjugadas. [...] Não devem ser homogeneizadas”. (HALL, 2009, p. 69).

Para Hall, o foco interpretativo dos estudos de raça deve recair sobre as ideias socialmente construídas pela ação simbólica, uma vez que essas são transmitidas pelos comportamentos humanos através de ações subjetivas de se traduzir realidades em discursos. O conjunto dessas ideias discursivamente proliferadas “[...] constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um sentido e, neste sentido, são práticas de significação”. (HALL, 1997, p. 1).²⁸

As várias publicações da coleção “Working Papers” do Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham deram visibilidade para os objetos de estudo do CCCS. As produções científicas foram sendo apresentadas em outros países e os temas diversificados colaboraram para o processo de democratização do debate sobre as consideradas subculturas e os meios de comunicação de massa nos espaços acadêmicos.

2.2 ESCOLA LATINO-AMERICANA E O VIÉS CULTURAL

No contexto da América Latina²⁹, na década de 1980, histórias de resistência social às ditaduras militares e o fluxo de pesquisadores(as) exilados(as) de seus países em intercâmbios pelo mundo contribuíram para o desenvolvimento de estudos de comunicação que passaram a problematizar a política, a cultura e a cidadania. Esses estudos privilegiavam a relação entre os meios e a audiência, dando ênfase ao aspecto popular das mídias. Essas pesquisas foram sendo promovidas por organizações ligadas aos movimentos sociais, por centros e institutos independentes e por instâncias universitárias, dependendo do país. Segundo Ana Carolina Escosteguy (2002, p. 3),

²⁸ A reflexão sobre o racismo será feita no próximo capítulo desta tese.

²⁹ A América Latina engloba 20 países que falam línguas originadas do latim, entre eles países que falam francês, espanhol ou português. Na América do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela fazem parte da América Latina; já Guiana e Suriname falam a língua germânica. Na América Central fazem parte da América Latina países que falam línguas originadas do latim (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá), excetuando-se Belize, que fala a língua germânica. Outros países insulares (ilhas) do Mar do Caribe também fazem parte da América Latina, como Cuba, Haiti, Jamaica, Porto Rico e República Dominicana. O México é o país da América do Norte que faz parte da América Latina, pois a maioria da população fala espanhol.

[...] os estudos de recepção configuram, até o momento, o principal ponto de desenvolvimento dos estudos culturais latino-americanos, isto é, a problemática empírica que mais tem contribuído para a constituição desse campo de estudos. [...] Tais contribuições preocupam-se com a formatação de uma teoria, de uma prática e de uma política da cultura que se identifica, de uma forma ou outra, com a tradição dos estudos culturais que se desenvolveu a partir do Centre for Contemporary Cultural Studies, fundado em Birmingham, em 1964.

Contextos latino-americanos fizeram emergir pesquisas sobre os processos de recepção midiática com forte influência de pensadores como Martín-Barbero, Orozco Gómez e García Canclini. Eles deram início a uma área especializada de investigações, ou seja, estudos de recepção no campo da comunicação conhecida como “escola latino-americana”, que politizou o pensamento comunicacional e relativizou o midiacentrismo.³⁰

Muito além das análises dos discursos dos meios de comunicação, os estudos de recepção reconhecem que entre os(as) sujeitos(as) sociais e a mídia existem trajetórias construídas por experiências familiares, escolares, institucionais, associativas, territoriais e trabalhistas, por exemplo – marcadas por relações étnico-raciais, geracionais, relações de gênero e de sexualidade, entre outros segmentos. É nesse jogo que vão sendo construídas as subjetividades. Através das negociações de sentido que permitem diálogos múltiplos na construção das identidades. Assim, “la identidad es también una forma de mediación”. (OLLIVIER, 2008, p. 125).

Nilda Jacks e Ana Carolina Escosteguy têm observado as tendências dos objetos, dos problemas, das técnicas e das temáticas exploradas nas pesquisas de recepção brasileiras. Segundo as duas pesquisadoras, para estudar a relação das pessoas com os meios de comunicação, a maioria das pesquisas tem trazido abordagens socioculturais que corroboram as concepções de uma “escola latino-americana” de comunicação, que dá importância à corrente teórica dos Estudos Culturais nos estudos de recepção.

Nessas pesquisas, segundo as autoras, procura-se compreender os receptores e as receptoras nas interações com as mídias. São esses e essas agentes sociais que reinterpretam e reelaboram os conteúdos midiáticos conforme suas vivências cotidianas construídas por

³⁰ Os estudos de comunicação latino-americanos trazem pesquisas marcadas pela centralidade da análise dos meios de comunicação (midiacentrismo) nas seguintes escolas: *Escola Americana* (estudos funcionalistas, estudos de efeitos e de usos e gratificações, persuasão dos meios na opinião e na atitude da audiência, espectadores indiferenciados); *Semiótica Francesa* (estudos de todos os sistemas de signos com foco na mensagem, signo-símbolo, significante-significado, mecanismo de significação, desencadeamento do sentido); *Escola de Frankfurt* (anos 1960 e 1970/Teoria Crítica à ciência, ao positivismo, à sociedade industrial e à cultura; Indústria Cultural/Comunicação de Massas, por Theodor Adorno, Max Horkheimer e Marcuse. Influências de Marx, Freud, Hegel, Kant, Nietzsche e Schopenhauer).

categorias identitárias como gênero, raça/etnia, idade, escolaridade, religião, grupo social, entre outros. Privilegiados são os objetos de estudo que articulam mediações e identidades culturais nas investigações da recepção midiática, bem como são majoritárias as problematizações das práticas produtivas e culturais de receptores(as), que interferem nas negociações de sentidos em relação às culturas nacionais e às culturas globalizadas. (JACKS; MENEZES, 2011, p. 167).

Metodologicamente falando, de forma qualitativa os procedimentos combinam técnicas de entrevista, observações, etnografias, questionários e formulários, para coletar e complementar os dados colhidos no cotidiano dos receptores e das receptoras. As temáticas giram em torno da questão das identidades, sendo a identidade cultural “um importante fator mediador na relação das pessoas com os meios de comunicação, garantindo processos de negociação com os conteúdos massivos provenientes de outras realidades e contextos culturais”. (JACKS; MENEZES, 2011, p. 171).

Segundo Denise Cogo (2009), inspiradas na vertente teórica dos Estudos Culturais, as pesquisas de recepção latino-americanas têm dois posicionamentos prevaletentes, que podem ser misturados ou não nas investigações: 1) estudos de processos socioculturais e comunicacionais em que não estão necessariamente implicados os meios de comunicação; e 2) análises da recepção da mídia ou das práticas de recepção midiática. A autora salienta ainda que, inicialmente, as mediações na recepção televisiva foram as mais exploradas e também têm sido empregadas na “compreensão das interações específicas com outros meios de comunicação ou aos processos mediáticos de modo mais amplo no contexto da América Latina”. (COGO, 2009, p. 1).

2.2.1 Educação para a interação com a mídia

Na interface comunicação e educação, a preocupação de familiares e de professores(as) com as influências dos meios de comunicação nas atitudes de crianças e de jovens deu origem aos primeiros projetos de leitura crítica dos meios desenvolvidos na Europa, na América do Norte e na pedagogia crítica latino-americana.³¹ No contexto

³¹ Por exemplo, na Venezuela: o Centro al Servicio de la Acción Popular (Cesap) desenvolveu o projeto “Leitura crítica”, coordenado por Mário Kaplun; na Costa Rica: o Instituto Latinoamericano de Pedagogia de la Comunicación (Ilpec) desenvolveu o projeto “Família e televisão”, coordenado por Francisco Gutiérrez; no Chile: o Centro de Indagación y Experssion Cultural y Artística (Ceneca) desenvolveu o projeto “Televisão e recepção ativa”; no Brasil: a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) desenvolveu o projeto “Leitura crítica da comunicação”, e o Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas (Sepac-EP) prestou assessorias aos colégios sobre o tema.

brasileiro, a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire inspirou a realização de atividades com os meios de comunicação de cunho didático³², desenvolvidas com professores, líderes comunitários e movimentos populares. (COGO, 2001, p. 35).

Esse processo se deu no período de retomada do poder civil no Brasil, após um longo período de Regime Militar (1964-1985), que era cerceador da vida social, econômica e política dos brasileiros e das brasileiras, além de repressor de manifestações populares. A redemocratização nacional foi marcada por protestos de trabalhadores e de trabalhadoras, pelo engajamento social de alguns membros da Igreja Católica, por publicações de uma imprensa alternativa contestadora e pela criação de novos partidos políticos³³, por exemplo. Importante também foi o início da expansão do mercado tecnológico de aparelhos eletrônicos e de informática, nesse mesmo período.

Na perspectiva dos estudos de recepção midiática – que superam a mera observação de canais, códigos e informações – os avanços tecnológicos e a redemocratização motivaram reflexões sobre as desigualdades presentes na produção de discursos e na distribuição de recursos entre os veículos. Esse novo ponto de vista foi sendo interligados às investigações sobre os *projetos de educação para a comunicação* e de promoção da cidadania comunicativa nos estudos de recepção. Nesse sentido, Denise Cogo (2009, p. 10) salienta que

[...] pelo menos há três décadas, esses projetos vêm se constituindo em espaços concretos de reflexão sobre os processos comunicacionais e midiáticos voltados ao desenvolvimento de propostas de cidadania comunicativa em contextos socioeducativos (de caráter formal e não formal) na América Latina. Podem ser, portanto, reconhecidos, desde essa vertente,

³² Como, por exemplo, aquelas organizações sociais voltadas para a promoção da cidadania através do exercício da “comunicação dialógica” de matriz freiriana e da “gestão democrática da comunicação”, de matriz kapluniana. Para saber mais, ler *Comunicação ou extensão?*, de Paulo Freire, e *Una Pedagogía de la Comunicación*, de Mário Kaplún.

³³ No Império, o país tinha o Partido Conservador e o Partido Liberal. Na República Velha, os principais partidos eram o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro. Na década de 1920, surgiu o Partido Comunista Brasileiro (PCB) de ideologia marxista e a Ação Integralista Brasileira (AIB), com influência do fascismo italiano. No Estado Novo os partidos foram instintos. No período populista, formaram-se o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD), apoiadores do Presidente Getúlio Vargas, e a União Democrática Nacional (UDN), antigetulista. No período da ditadura militar, somente dois partidos puderam atuar: Aliança Renovadora Nacional (Arena) da situação e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oposicionista. No decorrer dos tempos, integrantes da ARENA criaram dois partidos: 1) Partido Democrático Social (PDS), que depois passou a se chamar Partido Progressista Renovador/PPR, depois Partido Progressista Brasileiro/PPB e atualmente conhecido como Partido Progressista/PP; e 2) o Partido da Frente Liberal (PFL), transformado no atual Democratas/DEM). Já os(as) militantes do MDB criaram o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). O regime pluripartidário permitiu a criação de muitos outros partidos como, por exemplo: o Partido da República (PR), fusão do Partido Liberal (PL) e o Partido da Reedificação da Ordem Nacional (PRONA); o Partido Verde (PV); o Partido Popular Socialista (PPS); o Partido Comunista do Brasil (PcdoB); o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU); o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); entre outros.

como os principais espaços capazes de propiciar interlocuções permanentes que possam alimentar a produção de um conhecimento científico comprometido, inclusivo e aplicado no campo dos estudos de recepção.

Nesse caminho, desde o final da década de 1970, a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), sediada em São Paulo, passou a oferecer o curso *Leitura Crítica da Comunicação (LCC)*.³⁴ Inicialmente, o curso tinha uma abordagem protecionista e moralista. Posteriormente, já com ênfase acadêmica, passou a refletir sobre temas como: ideologia, indústria cultural, manipulação dos meios de comunicação e fluxo noticioso entre Norte e Sul através das agências noticiosas.

Nessa nova abordagem, o importante era observar as interações de receptores(as) – principalmente enquanto grupo social marginalizado – com as novelas, os noticiários e os artigos de jornais, por exemplo. Além do que, o projeto LCC potencializou o uso alternativo das mídias para fins pastorais, como a produção de programas de rádio, entre outros (SOARES, 1988, p. 10).³⁵ Na linha da leitura crítica, para José Manoel Morán, educar para a mídia é

[...] problematizar o que não é visto como problema e desideologizar o que só é visto como ideologia. [...] Implica ajudar a compreender as novas codificações, as sutilezas da imagem, da música, da articulação entre o verbal, o visual e o escrito. Educar também para entender o dinamismo da tecnologia, das redes empresariais que estão por trás, tanto ao nível do “hardware” como do “software”, as articulações comerciais, empresariais, financeiras e políticas do complexo de comunicação. Educar também para a compreensão do conteúdo veiculado, do explícito-implícito, da evasão-entretenimento-ficção e do “real”, da vinculação com o cotidiano, do lógico e do afetivo, do conjuntural e do estrutural. [...] É fundamental que a educação para a comunicação se articule com as instâncias políticas que estão realmente a serviço da transformação democrática. (MORAN, 1991, p. 89).

No entanto, nem sempre existe a compreensão de que “a educação é comunicação, é diálogo”. Que a educação “não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1975, p. 69). Nessa

³⁴ Sob influência da *Teologia de libertação* e das lutas por uma nova *Ordem Mundial da Informação e da Comunicação* (Nomic), apresentadas no “Relatório MacBride: um mundo e muitas vozes”. Esse relatório foi produzido pela Unesco e pauta a democratização da comunicação, da sociedade da informação e da inclusão digital em âmbito mundial.

³⁵ Por exemplo, registram-se experiências de cineclube católico em algumas paróquias nas décadas de 1950 e 1960. Havia projetos com mais de dez mil agentes pastorais e educadores que participaram dos mais de duzentos cursos de *Leitura Crítica da Comunicação* ministrados pela União Cristã Brasileira de Comunicação, entre 1979 e 1987.

perspectiva, existe um longo caminho ainda em andamento que vem levantando novas vertentes sobre a inter-relação comunicação e educação.³⁶

As novas discussões incluem reflexões sobre a educação *para* a mídia, educação *com* a mídia e educação *através* da mídia. Essas remetem à *postura crítica em relação à mídia*, a *utilização da mídia* para fins didáticos e a ação de *fazer mídia* de forma participativa e cidadã no ambiente escolar, respectivamente.

Num primeiro momento, o tema das mídias na educação foi interligado ao tema da formação de professores(as).³⁷ Quando educadores(as) fazem uso pedagógico e instrumental de jornais, revistas, fanzines, da fotografia, das histórias em quadrinhos, do rádio, do cine/vídeo, de programas de televisão, materiais didáticos multimídia e sites da Internet. Esse campo de interface comunicacional, que inclui a construção de atividades educativas que preveem os usos das mídias, tem motivado novas pesquisas. Isso principalmente porque, segundo José Luiz Braga e Regina Calazans (2001, p. 60), os processos mediáticos vêm penetrando cada vez mais os processos escolares, ou seja,

[...] os processos da escola sofrem a concorrência e a atração dos processos mediáticos. Diante dos processos mediáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço argumentativo, atualização informativa exacerbada...) – os processos habituais da escola (reflexão, argumentação, estabelecimento de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica, construção de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes.

Nessa linha, para além dos usos das mídias enquanto ferramenta pedagógica, a vertente da educação para a recepção ativa dos meios massivos (*media education*) vem sendo explorada em conceitos como *media literacy*, *educomídia*, *mídia-educação* e *educomunicação*, por exemplo.

³⁶ Em 1985, o tema do Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) foi “Comunicação e Educação – Caminhos Cruzados” e abordou dimensões institucionalizadas e não formais dessa interface. Posteriormente, foi criado o Núcleo de Educação Educativa da Intercom; e atualmente, esse tema já permeia vários *papers* apresentados nos núcleos durante os congressos anuais.

³⁷ O governo brasileiro tem desenvolvido políticas públicas na área através de programas como: ProInfo (programa de implementação de laboratórios nas escolas públicas), Mídias na Educação (curso on-line para professores) e UCA (projeto *Um computador por aluno*). No macrocampo da “educomunicação” estão previstas ações integradas nos programas: **Mais Educação** do Ministério da Educação, **Cultura Digital** do Ministério da Cultura, de **telecentros comunitários** do Ministério das Comunicações. Em 2008, o projeto da prefeitura de Porto Alegre, **Alunos em Rede – Mídias Escolares**, foi implementado na rede de ensino municipal da capital gaúcha. Para saber mais, ver “Projetos em mídia-educação na rede municipal de Porto Alegre: a educomunicação como discurso e a pedagogia instrumental de uso dos meios como prática”, de Rodrigo Ramos. A Unesco vem popularizando o tema em publicações como *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, de Carolyn Wilson.

Partindo de uma visão estruturo-funcionalista do uso das mídias, a *media literacy* diz respeito às competências dos receptores e das receptoras em relação à educação frente aos meios de comunicação. Nesse conceito, as principais competências são a adaptabilidade da leitura e da escrita às novas formas de comunicação/educação informatizada, bem como a combinação da cultura da escola com a cultura das mídias.

Outro conceito, o de *edumídia*, versa sobre a união da educação com os canais midiáticos através da produção de conteúdo por parte de receptores(as), principalmente na forma de agências de notícias. Essa noção de interface entre comunicação e educação vem tornando-se

[...] um campo emergente de intervenção social e de prática profissional que pode ser visto como área de especialização na qual o comunicador e o educador se somam com o objetivo de serem produtores e agentes de um processo social, tendo como protagonistas grupos populares, resultado de uma necessidade contemporânea que exige de ambos um papel educativo. (MELO, 2006, p. 10).

A *mídia-educação* procura distanciar-se da mera utilização dos meios de comunicação na educação, para entender as mídias como mediadoras dos processos de formação e construção do conhecimento. Guia-se pelas noções de linguagem, de audiências, de instituições de comunicação e de representações, para se apropriar da cultura midiática. As metodologias da *mídia-educação*, por exemplo,

[...] ensinam os jovens a identificar problemas, transformá-los numa pauta, coletar informação e materializar essa investigação numa mensagem para ser compartilhada na rede. Ao concluir todas as etapas desse processo, os estudantes acessam uma diversidade de fontes de informação, selecionam e ordenam dados, discutem e constroem pontos de vista, numa dinâmica na qual se deve fomentar a apropriação crítica, e onde não cabe a imposição de uma única leitura correta. (SIQUEIRA, 2013, p. 7).

Já a *educomunicação* articula todos esses movimentos descritos anteriormente, no âmbito da inter-relação comunicação/educação enquanto prática interativa, dialógica e participativa. Segundo Ismar Soares (s/d, p. 7-8), a *educomunicação* se articula nas seguintes áreas de intervenção social: 1) educação para a comunicação (*media education* ou *media literacy*), para formação de receptores(as) autônomos(as) e críticos(as) frente aos meios; 2) mediação tecnológica na educação (*information literacy*), focada nos usos das tecnologias da informação na educação; 3) gestão comunicativa, como conjunto de procedimentos (planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos) capaz de criar

ecossistemas comunicativos; 4) reflexão epistemológica, para fomentar a observação da inter-relação comunicação/educação; e 5) expressão comunicativa através das artes, como prática de organizações não governamentais na formação de crianças e de adolescentes. Assim, a *educomunicação* tem sido vista como política pública a ser implementada nas instituições de ensino do país.³⁸

2.2.2 Mediações e usos sociais das mídias

De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia (1987) é a obra do espanhol-colombiano Jesús Martín-Barbero mais presente nas pesquisas de recepção midiática. Aborda a dinâmica dos processos comunicacionais a partir das mediações³⁹, retomando a noção de hegemonia⁴⁰ aplicada à cultura.⁴¹ Segundo Gramsci (1978), a noção de cultura hegemônica serve para pensar as relações sociais, quando a sociedade civil passa a ter um papel importante nas negociações de produção de sentido fruto de disputas por poder imposto por valores, crenças e ideologias. Martín-Barbero (2012, p. 8-9) salienta que:

Ao descobrir a relação entre política e cultura – que nada tem a ver com a velha obsessão de “politizar” tudo – os novos movimentos descobrem a

³⁸ Membros da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que também interagem com a *Unión Católica Latinoamericana de Periodismo* (UCLAP), orientada para a gestão de processos comunicativos na perspectiva da nascente teoria das mediações culturais, encontraram abertura para esse debate na Universidade de São Paulo (USP). Em 1989, o Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP (CCA-ECA/USP) inaugurou o primeiro curso de especialização em Comunicação e Educação realizado em parceria com o Departamento de Cinema, Rádio e Televisão e a Faculdade de Educação da USP. Em 1993, o mesmo departamento criou o curso de especialização em Gestão de Processos Comunicacionais, que passou a publicar a revista *Comunicação & Educação* em parceria com a Editora Moderna. Em 1996, foi constituído o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da CCA-ECA/USP. Em 1998, o NCE promoveu o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, onde apresentou o seu conceito de *educomunicação* para 160 especialistas de 30 países. Depois de 2001, o NCE passou a incidir nas políticas públicas de comunicação e educação do país e de alguns estados da federação, como: São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul. Passou a trabalhar com aldeias indígenas, comunidades quilombolas e escolas urbanas de periferia, por exemplo. Em 2004, no Rio de Janeiro, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) participou do *World Summit Media for Children*, coordenado pela empresa municipal Multirio e pela ONG Mediativa. Em 2007, o NCE passou a investir na criação de um curso de licenciatura em Educomunicação, que teve seu primeiro vestibular em 2011, na USP.

³⁹ Substantivo *médiation* originado do adjetivo *Mediate* (inglês) e *Mediat* (francês). Na obra, o autor observa a relação entre as vivências nos bairros e as vivências com os meios de comunicação para identificar a produção de sentido através das mediações. Analisa a literatura de cordel da Espanha do século XVI, o rádio, o cinema e a televisão na América Latina contemporânea, dando ênfase às culturas populares e aos seus modos de comunicação.

⁴⁰ Palavra grega *hegemon*, que significa líder, liderança.

⁴¹ Existe outra vertente dos estudos de comunicação conhecida como “Teoria Culturológica”. Essa teve como marco inicial a obra *Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo*, do francês Edgar Morin. Também a noção de complexidade de Edgar Morin revela contradições industriais que interferem na produção cultural e no consumo, fazendo aproximações com o tema da Indústria Cultural da Escola de Frankfurt, da Alemanha. Nesse sentido, a Escola Francesa tem uma abordagem estruturalista da cultura de massa, diferentemente dos Estudos de Recepção. Para saber mais, ver *Teorias da Comunicação*, de Mauro Wolf.

diferença como espaço de aprofundamento da democracia e autogestão. Assim, a luta contra a injustiça é por sua vez a luta contra a discriminação e as diversas formas de exclusão, que é, afinal, a construção de um novo exercício da cidadania, que torna possível a cada homem reconhecer-se nos outros, condição indispensável da comunicação.

Nessa abordagem, o conceito central dos estudos de recepção passou a ser as mediações, lugar de negociação de significados entre quem produz e quem recebe os conteúdos midiáticos. Conseqüentemente, a mediação foi reconhecida como um espaço de ressignificações constantes nos processos comunicativos onde se partilha sentidos socioculturais. Quando o foco dos estudos recai sobre os(as) sujeitos(as) receptores(as) que são fundamentais nas interpretações das realidades recriadas pelos meios de comunicação. Segundo Bruno Ollivier (2008, p. 124),

la mediación tiene una dimensión social y una dimensión cultural que nos instituyen como sujetos sociales. Funda la dimensión a la vez singular y colectiva de nuestra pertenencia y, más allá, de nuestra ciudadanía. El lenguaje, lo simbólico son formas de la mediación puesto que aseguran la apropiación por el sujeto de códigos colectivos. Los medios y las demás formas sociales de la comunicación son también mediaciones porque aseguran la repartición de las informaciones constitutivas de una cultura colectiva y la identidad de un grupo. Al mirar la televisión o al leer el periódico, ejerzo una actividad personal pero produzco también pertenencia a un grupo que se llama audiencia o lectores. Finalmente, la cultura é una mediación simbólica entre los que pertenecen a una misma sociedad.

Assim, relacionando o processo plural da cultura à complexidade da comunicação associados ao cotidiano e às mediações, num primeiro momento Martín-Barbero (1987) cunhou a existência de três lugares de mediações socioculturais: a) o da *cotidianidade familiar*, enquanto lugar rotineiro de captação do real; b) o da *temporalidade social*, enquanto tempo cotidiano de rotinas; e c) o da *competência cultural*, enquanto imaginário que constrói os(as) sujeitos(as) sociais. Mais tarde, mantendo sua análise sobre as mediações culturais da comunicação e os usos sociais diferenciados dos produtos midiáticos, Martín-Barbero (1990) sugeriu novas dimensões de mediação, como: a) a *sociabilidade*, que se refere às interações cotidianas dos(as) sujeitos(as) e suas relações com o poder; b) a *ritualidade*, que contextualiza a atuação dos(as) sujeitos(as) e suas práticas de repetições e reproduções; c) a *tecnicidade*, que evidencia as novas práticas de produção de sentido acessadas por diferentes linguagens dos meios; e d) a *institucionalidade*, que interliga a busca por poderes do Estado – por ordem social – e dos cidadãos e das cidadãs – por direitos. Nesse pensamento, Martín-Barbero

(1990) dialogou com as reflexões de Bourdieu (1983) sobre práticas sociais, para quem a conservação da ordem social é reforçada pela

[...] orquestração das categorias de percepção do mundo social, que estando ajustadas às divisões da ordem estabelecida (e, assim, aos interesses daqueles que a dominam) e sendo comuns a todas as mentes estruturadas de acordo com essas estruturas, impõem-se com toda a aparência de necessidade. (BOURDIEU, 1983, p. 71).

Essas estruturas estariam ligadas às relações de poder e de produção cultural que compõem a trama dos processos de mediação entre os(as) sujeitos(as) e os meios de comunicação, presentes nas transformações sociais. Então, Martín-Barbero (2002, p. 227) passou a ilustrar seu modelo teórico pelo viés das mediações comunicativas da cultura.

Nessa visão, as diversas formas de *sociabilidade* mediam as Matrizes Culturais e as Competências de Recepção/Consumo; a *ritualidade* medeia os Formatos Industriais e as Competências de Recepção/Consumo; a *tecnicidade* media as Lógicas de Produção e os Formatos Industriais; e os diferentes regimes de *institucionalidade* mediam as Matrizes Culturais e as Lógicas de Produção. Essas mediações giram em torno de dois eixos: o *sincrônico*, que relaciona as Lógicas de produção com as Competências de Recepção/Consumo; e o *diacrônico*, que relaciona as Matrizes Culturais e os Formatos Industriais.

Esse modelo teórico baseado nas mediações tornou-se um importante marco para se observar o modo como os receptores e as receptoras percebem os conteúdos dos meios de comunicação. Confrontando a corrente da América Anglo-saxônica dos usos e das gratificações, Martín-Barbero investe na observação dos *usos sociais* das mídias onde residem as práticas culturais cotidianas motivadoras de produções de sentido. Denise Cogo (2009, p. 3) reforça:

Os usos ou as lógicas (plurais) dos usos é outra noção que, no contexto dos Estudos Culturais latino-americanos, possibilita atribuir especificidade e distinguir a recepção midiática das vertentes dos usos e gratificações, (re)situando as interações comunicacionais dos receptores no marco da cultura sem restringi-las a mensagens em circulação e a efeitos e reações.

Ao dar voz aos receptores e às receptoras, percebe-se que as lógicas dos usos interligam-se as lógicas de produção como, por exemplo, nos usos da Internet como espaço de produção midiática ou de divulgação de ações pessoais. Esse novo ponto de vista dos estudos de comunicação ampliou os olhares sobre os produtos midiáticos que projetam identidades

que vão sendo articuladas às múltiplas subjetividades dos públicos. Vale lembrar que o paradigma das mediações tem centralidade no ser humano, dando aos estudos de comunicação uma dimensão interdisciplinar articulada com a cultura, a política, a filosofia, a antropologia, entre outras áreas sociais, sem perder o foco nos fenômenos midiáticos.

2.2.3 Recepção e multimediações

Na linha da categorização das mediações, procurando operacionalizar metodologicamente o conceito de Martín-Barbero, o mexicano Guillermo Orozco Gómez dedica-se a desenvolver um modelo de múltiplas instâncias de mediações orientadas para os estudos de recepção das produções midiáticas. Refere-se ao termo “televidência” para explicar a interação entre a audiência e a televisão, principal objeto de seus estudos. Denise Cogo (2009, p. 5) destaca que, na visão desses dois autores, as mediações

[...] não provêm unicamente dos meios, dos gêneros de programas e das mensagens, senão de fontes diversas – internas e externas – anteriores e posteriores ao processo de recepção – assim como das experiências individuais e coletivas dos próprios sujeitos integrantes da audiência.

Então, para Orozco Gómez, as mediações dependem da cultura, da política e da economia na qual os(as) sujeitos(as) estão inseridos. As mediações são permeadas pelos contextos, pelas situações, pelas instituições e pelos movimentos sociais aos quais os(as) sujeitos(as) estão ligados(as), bem como pelas suas identidades acionadas por categorias como classe social, gênero, idade/geração e raça/etnia.

Na mediação cultural, dentro da perspectiva da recepção, o individual é marcado pelo coletivo, uma vez que os(as) sujeitos(as) pertencem a grupos. Receptores e receptoras são produtores de sentidos, pois “a recepção é produção”. Também a recepção é um processo de interação, pois “os receptores não deixam de ser sujeitos sociais quando estão em interação com os meios. A recepção não começa nem termina nos momentos de contato direto com os referentes midiáticos. Todo processo de recepção está necessariamente mediado por diversas fontes”. (OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 18).

Numa primeira incursão, Orozco Gómez (1991a, p. 30-31) tipifica as mediações em: a) *cognoscitiva*, que constitui o repertório de informação e de conhecimento de receptores(as); b) *cultural*, que aciona valores e crenças condicionantes de perguntas e respostas sobre os conteúdos midiáticos; c) *referencial*, que atualiza as identidades culturais, sociais, étnico-raciais, geracionais, sexuais e locais dos receptores; d) *institucional*, referente às ingerências

das instituições sociais como família, escola e trabalho; e) *situacional*, que remete aos cenários espacial e interacional onde ocorre a recepção; f) e *videotecnológica/massmediáticas*, que coloca os meios de comunicação como mediadores de realidades. Nessa tipologia, o autor foi inspirado pela teoria da estruturação das ações sociais de Anthony Giddens (2000, p. 61), que quis dar ênfase ao “fluxo dinâmico da vida social”, pontuando:

[...] não devemos ver a vida social simplesmente com a “sociedade”, de um lado, e o produto do “indivíduo”, de outro, e sim como uma série de atividades práticas que exercemos e que ao mesmo tempo reproduzem instituições mais amplas. (GIDDENS, 2000, p. 61).

Metodologicamente, Orozco Gómez (1991a, p. 46) sugere que as múltiplas mediações sejam observadas pelas seguintes categorias analíticas: a) *roteiros mentais*, determinados pelas estruturas emocionais e interações sociais dos sujeitos; b) *ferramentas de significação*, responsáveis por propor roteiros mentais e interações sociais para a produção dos sentidos; e c) *comunidades de significação*, onde se negociam os sentidos das recepções televisivas.

Na sequência, para melhor abarcar o processo de recepção que envolve os meios, as mensagens e os(as) sujeitos(as), Orozco Gómez (1996, p. 85) sugere que a cultura perpassa todas as mediações. Reagrupa as mediações *referencial* e *cognoscitiva*, já que a primeira determina a segunda e ambas são indissociáveis, agora chamando-a de *individual*. E mantém as mediações *situacional*, *institucional* e *videotecnológica*.

Num terceiro momento, Orozco Gómez (2001, p. 27) analisa a televisão e a educação e reorganiza sua teoria das multimedias. Propõe a análise de *micromediações* de âmbito mais individual e de *macromediações* de âmbito mais identitário. No entanto, na opinião de Denise Cogo (2009, p. 5), o processo de recepção é permeado por uma multiplicidade de fontes de mediações. O que possibilita “distintas articulações e combinações entre elas, assim como a exigência de propor hierarquizações que estabeleçam o peso diferenciado das mediações em situações empíricas concretas”. Essas premissas desafiariam a aplicabilidade da tipologia proposta por Orozco Gómez, caso as especificidades deixarem de ser consideradas.

2.2.4 Recepção e consumo midiático

Por outro lado, o consumo cultural presente no cotidiano é uma concepção dos estudos de recepção analisada pelo argentino Néstor García Canclini, radicado no México. Em sua trajetória, García Canclini realizou estudos sobre as culturas populares e o capitalismo, as

identidades nacionais frente à globalização e sobre as políticas culturais para produções audiovisuais. Na década de 1990, o autor propõe uma teoria sociocultural do consumo em sua obra *El Consumo Cultural en México* como forma de entender o consumo para além da economia, da psicologia e da sociologia, por exemplo.

Os estudos de García Canclini (1990) determinam que o consumo não pode ser analisado isoladamente por uma única área do conhecimento, uma vez que são vários os fatores que interferem nos processos de aquisição, utilização e apropriação de produtos e serviços. Nessa abordagem sociocultural, o autor reforça a necessidade de se articular diferentes aportes disciplinares para observar o fenômeno do consumo. Nessa perspectiva, o entendimento das apropriações e dos usos sociais dos bens simbólicos passa pela incorporação das noções de heterogeneidade cultural fruto das culturas híbridas, uma vez que

A noção de hibridismo colabora, ainda, para conformar a própria concepção de latino-americanidade quando percebida como uma experiência cultural heterogênea em que confluem contribuições dos países mediterrâneos da Europa, do indígena americano e das migrações africanas assim como interações com o mundo anglófono e com as culturas europeias e asiáticas. (COGO, 2009, p. 3).

Assim, deve-se levar em conta que tais consumos incidem na construção das identidades. No pensamento de García Canclini (1995, p. 151), as identidades são: *híbridas*, *dúcteis*⁴² e *multiculturais*; envolvem processos de *coprodução*, *coexistência*, *hegemonia* e *resistência*, em suas construções. Essa teoria sociocultural aponta para a existência de lógicas de consumo como: a) *racionalidade econômica*, relacionada à distribuição de bens e lucratividade dos produtos; b) *racionalidade sociopolítica interativa*, enquanto espaço de interação entre as partes; c) *racionalidade estética e simbólica*, enquanto lugar de distinção e diferenciação entre os grupos; e d) *racionalidade integrativa* ou *comunicativa*, relacionada aos sentidos compartilhados pela sociedade consumista.

Nas abordagens de García Canclini (1995), fica evidente que o consumo midiático é um lugar de negociações entre receptores(as) e meios de comunicação. Por fim, os diferentes modos de apropriação social de bens e de serviços resultam de disputas, que vêm sendo transformadas com os novos cenários de produção cultural e de acesso à cultura.

No contexto da América Latina, os processos de hibridismo e mestiçagem cultural, próprios das manifestações plurais do continente, apontam para a necessidade de observações

⁴² Maleável, flexível.

de sociabilidades mais apuradas dos consumos midiáticos de programas de televisão, de rádio, de cinema e, mais recentemente, de meios digitais.

2.2.5 Recepção e circuito cultural

Os estudos de recepção recentes revelam que os receptores e as receptoras devem ser entendidos como sujeitos(as) que integram o todo das práticas sociocomunicacionais. Nesse horizonte, Richard Johnson (2000) propõe uma observação integrada da produção midiática, do conteúdo midiático consumido, da leitura dos meios e das culturas vividas no cotidiano da recepção. O autor dá ênfase ao *circuito cultural*, enquanto lugar de circulação, onde produtores(as) e receptores(as) se reconhecem como entrelaçadores(as) desses momentos, uma vez que o entorno é determinante na produção social do significado. Dando continuidade às concepções postulantes, Martín-Barbero (1997, p. 16) afirma que

[...] a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais do que meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para rever o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos.

Nesse escopo, Ana Carolina Escosteguy (2009, p. 3) propõe

uma complementação: analisar o processo de constituição de identidades culturais através de um protocolo analítico que destaque as relações entre cultura e poder, isto é, que contemple a dimensão reguladora da cultura exercida tanto na vida social quanto nos modos de ser.

Assim, as disputas por reconhecimento das identidades apresentam-se como estratégicas nos processos de promoção de cidadania, principalmente dos movimentos sociais.

Portanto, a análise das políticas de cultura dos movimentos sociais permite avaliar o alcance de suas lutas pela democratização e, principalmente, perceber as suas implicações menos visíveis, porque subjetivas, ao atingirem os aspectos microfísicos do poder (gênero, etnia, geração, sexualidade) – implicações que, em grande parte, questionam e renovam a cultura política dominante. [...] O que se percebe é a cultura como espaço de disputa de poder e que esta luta envolve não apenas a dimensão propriamente cultural, ou simbólica, mas que se relaciona a outras demandas, inclusive as de classe social. (MARTÍN-BARBERO, 2012, p. 159).

Vale lembrar que, nos estudos de recepção, a noção de classe social pode ser entendida como articuladora para se aproximar as pesquisas das problemáticas das desigualdades sociais, imbricadas com questões identitárias e de disputas por emancipação social. Daí a relevância de pesquisas relacionarem classe, consumo cultural, representações sociais e produção de sentidos, investigando o “lugar que o indivíduo/sujeito ocupa nessas relações” procurando-se compreender “como os significados, intenções e ideologias são construídos”. (FIGARO; GROHMANN, 2013, p. 15).

Essa aproximação entre cultura, política e economia evidencia as lutas nos planos material e simbólico predominantes nos processos de produção, de consumo, de representação e de regulação dos meios de comunicação. Revela um amplo processo de construção das identidades, que deve ser visto como um “momento crucial no circuito da cultura”, pois é

[...] um forte indicativo para livrar-se de uma referência estrita à recepção/receptor. Na abordagem em discussão, trata-se de um processo muito mais amplo e complexo que diz respeito aos atores sociais e à configuração de modos de ser. (ESCOSTEGUY, 2009, p. 12).

Destaca-se, nesse circuito da cultura, “a regulação *da* cultura e a regulação *através* da cultura” que, segundo Stuart Hall (1997), são interligadas nos processos de política cultural, quando acontece

[...] a regulação e o governo da cultura – em relação aos meios de comunicação (rádio e TV) e suas instituições; a censura nas artes; a relação das culturas das minorias com as tradições culturais dominantes no âmbito nacional; o controle do fluxo internacional das imagens e dos produtos culturais; a regulação da moralidade e das representações da sexualidade; e assim por diante. (HALL, 1997, p. 14).

É nessa esfera que as representações midiáticas comprometidas com os negócios nacionais e mundiais procuram o consenso voltado para o consumo e tentem a manter a organização da sociedade brasileira, sobretudo no que diz respeito à distribuição de renda no país e ao acesso aos bens de natureza cultural.

2.2.6 Das mediações às interações

O novo cenário midiático apresentado após o advento da Internet vem alterando as relações das pessoas com os meios de comunicação e motivando um reposicionamento do interacional nos estudos de recepção; vem reforçando a ideia de recepção entendida como

processo de interação nas negociações de sentido; vem exigindo a superação do “etapismo (produção-mensagem-recepção) que reduz o processo de comunicação ao esquema emissor-mensagem-receptor”, obrigando os estudos de recepção a pensar no processo comunicacional como um todo. (COGO, 2009, p. 8).

São várias as possibilidades advindas do apogeu da informática. A Internet possibilita que internautas usem computadores conectados a provedores mantidos por instituições que armazenam informações.⁴³ Computadores interligados formam redes que se ligam a outras redes, quando esses se comunicam através de provedores de acesso à Internet (rede mundial). Então, a Internet passa a ser

[...] o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos. (CASTELLS, 2003, p. 287).

Nessa ambiência, a Web⁴⁴ é o sistema de documentos que possibilita a transferência de arquivos e hipertextos⁴⁵ de usuários através de programas de navegação na Internet.⁴⁶ Os usuários e as usuárias criam páginas em formato digital, acessados por *links*⁴⁷, que podem ser encontrados em sites de busca da Internet.⁴⁸ Usuários(as) também podem postar mensagens na rede e manter trocas de informações com outros(as) usuários(as). Navegam pela Internet, principalmente através do Google, por exemplo, que permite criar, armazenar, transferir, buscar e trocar informações.

Nesse novo paradigma, Denise Cogo e Liliane Brignol (2011, p. 76-88) compreendem que ocorre um deslocamento nas formas que se organizam as relações contemporâneas redefinidas pela “facilidade de acesso à esfera da produção, a convergência midiática, a interatividade, a hipertextualidade e a heterogeneidade das características da Internet”. Esta fez “aumentar as evidências de que não é possível tratar a esfera da produção e da recepção midiáticas como blocos homogêneos”. Trata-se de uma convergência, aqui referida como um

⁴³ Instituições como *Terra, Uol, Yahoo*, por exemplo.

⁴⁴ Web refere-se a *World Wide Web* (WWW). Para saber mais sobre o Consórcio Web (W3C), acesse <http://www.w3c.br/sobre/>.

⁴⁵ *Hypertext Transfer Protocol* (HTTP) é um tipo de base para a comunicação de dados utilizada por sistemas de informação de hipermídia.

⁴⁶ Programas de navegação como Explorer, Mozilla, Google Chrome, Safari, por exemplo.

⁴⁷ Textos, imagens, sons, vídeos etc. com ligações lógicas (*hyperlinks*).

⁴⁸ Programas de busca como Google, Yahoo, Cadê?, Aonde (site brasileiro de pesquisas), Altavista e Cuil, por exemplo.

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências. (JENKINS, 2009, p. 29).

Além da convergência das mídias, a dimensão interacional das práticas comunicativas provém das mudanças tecnológicas, sociais e culturais. Vem redesenhando receptores(as) com mais acesso aos territórios comunicacionais. Na atualidade, esses receptores e essas receptoras tendem a ser muito mais participantes dos processos de comunicação devido à potencialização das interações possíveis através das mídias.

Caracterizados pela pluralidade, fluidez e transitoriedade, esses territórios geram também competências e padrões de acesso diferenciados e assimétricos de apropriação e uso das tecnologias da comunicação na contemporaneidade. [...] O que vêm também alterando substancialmente os modos e rotinas de recepção e impondo pautas diferenciadas de compreensão aos pesquisadores. (COGO, 2009, p. 8).

Nesse processo, além das mediações, as análises das interações com as mídias têm avançado no campo da comunicação. Nesse novo contexto, os(as) sujeitos(as) passam a ser coprodutores, uma vez que o acesso aos meios de produção e de distribuição da informação motiva a participação dos(as) interlocutores(as) e transforma os produtos midiáticos. Os processos de participação potencializados com a Internet apontam para novos estudos sobre as interações dos receptores e das receptoras com os novos ambientes comunicacionais, como forma de identificar qual o papel das mídias nas mudanças sociais.

3 DA CIDADANIA NEGADA À CIDADANIA CONQUISTADA POR AFRO-BRASILEIROS(AS)

3.1 CIDADANIA NEGADA

3.1.1 Da cidadania greco-romana à escravidão negra no Brasil

Desde os tempos remotos, os povos da África mantêm diversificados sistemas socioculturais, crenças religiosas originais (politeístas e monoteístas), perspectivas filosófico-morais, modos de produção e estruturas políticas em espaços geocivilizatórios próprios.⁴⁹ Nesses ambientes político-culturais, existiram Estados pluriétnicos e monoétnicos. Havia relações hierárquicas ou horizontais. E várias comunidades se mantinham através de relações de mútua solidariedade e assistência grupal, fomentada por sistemas de caça-coleta, de pastoreio e de agromanufatura.

Desde então, as noções de liberdade e de desigualdade, germe da cidadania, já foram surgindo nas divisões de tarefas e, principalmente, nas disputas por território. O encontro entre grupos diferentes foi revelando outras formas culturais, com entendimentos de mundo muitas vezes divergentes. Acirram-se, assim, as competições. Muitas delas relacionadas ao consumo. É nesse contexto que surgem os excedentes de bens e de serviços imbricados com a ideia de propriedade.

Inspirado em Karl Marx, o professor cubano Carlos Moore Wedderburn (2007, p. 161)⁵⁰ fala na exploração de um ser humano por outro ser humano como fruto da “aparição de um excedente social”, que passou a ser dominado. Seria um fenômeno universal “fundador das desigualdades socioeconômicas e políticas”, que deu origem à escravização humana motivada por rompimentos assistenciais e sociais nas comunidades. Esses conflitos resultaram

⁴⁹ Assim como os povos Incas (na Cordilheira dos Andes – Chile, Bolívia, Peru – cidade de Machu Picchu – e Equador, 3.000 a.C.), Maias/Olmecas/Toltecas (da região Sul do México – Península de Yucatán – Guatemala, Belize, El Salvador e Honduras – 2.600 a.C.), Astecas (da região Norte, atual cidade do México – Tenochtitlán, 1.100 d.C.) e os *Mongóis* (região da Ásia Central/Ásia Menor – século VIII a.C.), por exemplo.

⁵⁰ O cubano Carlos Moore é etnólogo, cientista político, jornalista e doutor pela Universidade de Paris. Banido por Fidel Castro por suas opiniões sobre o racismo em Cuba, refugiou-se na Guiné, em 1963. Fluente em cinco línguas, durante 34 anos, fez pesquisas no sudeste da Ásia, África e no Pacífico Sul, especializando-se em estudos africanos, latino-americanos e assuntos do Caribe. A convite de Cheikh Anta Diop, fixou-se no Senegal até 1980. Na Nigéria, conviveu com o pan-africanista Fela Kuti, escrevendo sua biografia, em 1982. Enquanto professor na Flórida, homenageou Aimé Césaire, um dos fundadores do movimento francês Negritude. Lecionou na Jamaica e atualmente vive no Brasil com a família. Disponível em: <http://www.drcarlosmoore.com/roots.asp>, <http://www.buala.org/pt/palcos/encontros-imediatos-carlos-moore-e-fela-kuti>

na estruturação de elites políticas, militares e religiosas, que passaram a viver do confisco de excedentes, através de mecanismos de coerção das populações.

Tal dinamismo propiciou a formação das primeiras potências africanas, como as civilizações agroburocráticas de *Kush-Meroe*, de *Kerma*, de *Napata*, de *Cartago*, de *Axum*⁵¹ e do Egito. Ao longo da história, esses Impérios foram sendo transformados através de negociações entre si ou com povos de outros continentes. Conforme Ella Shohat (2004, p. 29),

[...] os africanos desenvolveram trabalhos em ferro e tecnologia de fornos 600 a.C., prefigurando técnicas utilizadas na Europa só no século dezenove. [...] nos primeiros anos de comércio atlântico, a Europa tinha pouco a vender que a África já não produzisse.⁵²

Nesse processo de trocas, o Mar Árabe, o Mar Vermelho, o deserto do Saara, a África do Norte⁵³ e o Mar Mediterrâneo tornaram-se espaços de conflitos pelo domínio das rotas comerciais⁵⁴ que incluíam a mercadoria humana, ou seja, o tráfico de seres humanos⁵⁵. Desde então, as disputas pelo mercado de escravos acirraram-se entre os árabes, persas⁵⁶, gregos e bizantinos, que almejavam dominar política, econômica e socialmente mais e mais territórios.

Na Idade Antiga⁵⁷, percebe-se que a ideia de liberdade está relacionada às desigualdades presentes na sociedade. Na Grécia Clássica⁵⁸, dos tempos de Platão (428 a 347

⁵¹ Império da rainha de Sabá, uma rainha pagã de culto politeísta ao Sol. Ela era de uma região etíope onde existiam práticas matrilineares, onde as mulheres têm poder. Segundo a Bíblia e o Alcorão, Sabá teria se relacionado com o Rei Salomão, filho do Rei Davi, que governou a Terra Prometida – Canaã, entre 961 e 922 a.C. Houve uma grande influência semita na Etiópia, durante o período pré-axumita, evidente na língua ge'ez, que é uma mistura do árabe, do hebraico (afro-asiática) e do aramaico. Existiu na Abissínia, a primeira comunidade de judeus etíopes/negros – os Falashas. Para os etíopes, Menelik I era filho da Rainha de Sabá e do Rei Salomão, que teria dado origem ao Reino de Axum. (VENCHI, Mariane. Seduções e traições de gênero no Islã: a rainha de Sabá e o corpo feminino circuncidado. **Cadernos Pagu** (30), janeiro-junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n30/a12n30.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012).

⁵² Vale lembrar que entre 1.700 e 1.450 a.C., por exemplo, a ilha de Creta era o principal ponto de encontro entre a Grécia e as civilizações do Crescente Fértil, que surgiram em torno dos rios Jordão, Eufrates, Tigre e Nilo, incluindo a margem leste do Mediterrâneo, a Península Arábica, Mesopotâmia e Golfo Pérsico. Esses espaços foram formados “por milênios de misturas de povos e culturas dos continentes da África, Ásia e Europa”. (SHOHAT, 2004, p. 18).

⁵³ Atual Marrocos, Tunísia e Argélia.

⁵⁴ Ao longo dos séculos, nesse espaço geográfico, foram comercializados vários produtos, como: marfim, ouro, madeira, cavalos, cereais, tecidos, cravo, canela, pimenta, noz-moscada, gengibre, porcelanas, tecidos de seda, marfim, perfumes, pedras preciosas etc. Também foram comercializadas pessoas.

⁵⁵ A Organização das Nações Unidas (ONU), no Protocolo de Palermo (2003), define tráfico de pessoas como “o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo-se à ameaça ou ao uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração”.

⁵⁶ Atual Irã.

⁵⁷ Mesmo tendo consciência da existência de vários calendários mundiais e das limitações da separação história da humanidade entre Pré-História (antes de 4.000 a.C.), Idade Antiga (4.000 a.C. até 476 d.C.), Idade Média

a.C.)⁵⁹ e de Aristóteles (384 a 322 a.C.)⁶⁰, os habitantes autorizados a opinar politicamente na cidade-estado⁶¹ eram considerados cidadãos⁶² nas relações sociais e não podiam ser escravos. Nessa sociedade, eram as condições de nacionalidade, sexo⁶³, idade e situação econômica que determinavam o direito de participar, ou não, das decisões sociais. Restava a uma parcela social reduzida a responsabilidade de gerenciar a vida coletiva das cidades.

Na referida Grécia Clássica, as mulheres⁶⁴ e as crianças não tinham direitos garantidos. Ser homem e livre determinava quem era *cidadão* e *não cidadão*. Nesse contexto, onde a centralização do poder passava pelo fortalecimento da assembleia, Aristóteles (1966, p. 77) definiu que cidadão é aquele “que possui participação legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária – aí está o que denominamos cidadão da cidade. [...] E denominamos cidade a multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria”.

Em Roma⁶⁵, a liberdade humana também era valorizada. Essa sociedade era dividida em três grupos básicos: os *patrícios*, os *plebeus* e os *escravos*. Privilégios de nascimento faziam dos *patrícios* os cidadãos romanos, que gozavam além de direitos políticos também de direitos civis e religiosos. Os *plebeus* eram homens livres, com cidadania conquistada em conflitos com os *patrícios*, que passavam a assegurar o acesso desses ao serviço militar desdobrado posteriormente em direitos políticos. A desigualdade extrema era conferida aos

(476 d.C. até 1.453), Idade Moderna (1.453 até 1.789) e Idade Contemporânea (1.789 até os dias atuais, na tese opto pela periodização clássica da história ocidental como forma de aproximar a pesquisa da normativa do currículo escolar brasileiro.

⁵⁸ Os períodos históricos da Grécia são: Homérico (XV a VII a.C.); Arcaico (VII a VI a.C.); Clássico (VI a IV a.C.) e Helenístico (IV a I a.C.). (COTRIM, 1999, p. 45).

⁵⁹ “Platão nasceu em Atenas, por volta de 428 a.C., descendente de reis. Lutou na *Guerra do Peloponeso* entre (409 a 404 a.C.). Teve influência de Sócrates, Heráclito e Parmênides. Saiu de Atenas em 399 a.C., após a execução de Sócrates, e passou os 12 anos seguintes viajando. Em Siracusa, tornou-se amigo de Díon parente de Dionísio I, governador da cidade (405 a 367 a.C.). Em razão de atritos com o tirano, foi expulso e vendido como escravo em Egina, então inimiga dos atenienses. Resgatado por um amigo, retornou a Atenas e fundou por volta do ano de 385 a.C. a *Academia*, onde dedicou-se aos seus escritos até 348 a.C., quando morreu”. Fonte: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0336>.

⁶⁰ Aristóteles “Nasceu em Estagira, na Macedônia, filho de Nicômaco, médico da corte do rei Macedônio Amintas II. Aos 17 anos, seu pai o enviou para Atenas, para estudar na *Academia* de Platão, permanecendo por 20 anos. Quando Platão morreu, em 348 a.C., Aristóteles deixou Atenas e voltou para a Macedônia. Por sete anos, ele serviu ao rei Felipe da Macedônia como professor particular de seu filho, Alexandre. Em 336 a.C., com a morte do pai, tornou-se Alexandre ‘O Grande’, rei da Macedônia aos 20 anos de idade. Aristóteles voltou a Atenas e fundou sua própria escola, o Liceu. Em 323 a.C., Alexandre ‘O Grande’ morreu na Babilônia, aos 33 anos de idade, em decorrência de uma febre. Com a morte de seu protetor, Aristóteles se viu em perigo devido a uma antiga rivalidade entre Atenas e sua terra natal, a Macedônia. Assim, deixou Atenas e foi viver em uma ilha no mar Egeu, onde morreu um ano depois”. Fonte: <http://www.ahistoria.com.br/aristoteles/>

⁶¹ Instituição organizacional e normativa de uma unidade político-territorial.

⁶² O termo latino “*civitas*”, que significa habitante da cidade, deu origem à palavra “cidadania”, que se refere a cidadão e cidadã.

⁶³ Homem/mulher, e não gênero – feminino e masculino.

⁶⁴ As mulheres eram consideradas objetos dos homens.

⁶⁵ Entre 509 a.C. e 27 a.C., se estabeleceu a República Romana.

prisioneiros de guerra e aos devedores, que não eram considerados cidadãos por serem *escravos*.

Segundo Carlos Moore Wedderburn (2007, p. 35), no contexto greco-romano é possível rastrear juízos de valor que legitimam a liberdade e a escravidão entre os humanos, também incluindo a cor da pele das pessoas como critério de inferiorização. Em textos como *Iliada*, de Homero (750 a.C.), existem referências à cor de pele na conquista do Mar Mediterrâneo “entre ‘xantus’ (cor clara) e ‘melantus’ (cor preta)”. Também, Heródoto (484 a 425 a.C.), Aristóteles, Plínio e Strabo analisaram os tipos humanos acreditando que o clima local determinava a cor da pele. Eles associaram a formação física de humanos à moral e à organização política dos grupos.

Mas foi o paradigma religioso que legitimou as diferenças entre seres humanos. Ao longo dos tempos, foram se estabelecendo grandes doutrinas monoteístas⁶⁶, como, por exemplo: a) o Judaísmo⁶⁷ do profeta Moisés (+/- 1.300 a.C.), que inspirado em Javé gerou o Antigo Testamento divulgado em Sinagogas⁶⁸; b) o Cristianismo do profeta Jesus, filho de Deus, que deu origem ao Evangelho divulgado em Igrejas⁶⁹; e c) o Islamismo do profeta Maomé (570-750 d.C.), que orientado por Alá escreveu o Alcorão, divulgado em Mesquitas.⁷⁰ Essas três têm origem em livros considerados divinos⁷¹ e na descendência de Abraão.⁷²

⁶⁶ Em sua época, o Faraó egípcio Aquenáton (1.352-1.338 a.C.) teria sido o primeiro a contrariar a tradição politeísta africana, determinando a existência de um único deus: Aton, em substituição a Amon que tinha muitos sacerdotes.

⁶⁷ Entre outras histórias, de acordo com o Livro Gênesis do Antigo Testamento, depois de Deus expulsar Adão e Eva do paraíso, no decorrer dos tempos houve um grande dilúvio. Então, a arca do fiel Noé foi responsável por preservar a vida na Terra através de sua descendência. O filho de Noé, Sem, gerou uma geração semita, entre eles, Terá, pai de Abraão. O semita Abraão era a nona geração de Sem. Ele teve o filho Isaac, com a esposa Sara. Isaac teve um filho chamado Jacó, rebatizado como Israel. Os filhos legítimos e adotados por Israel deram origem as tribos que formaram o povo israelita. Outro filho de Abraão era Judá, que mantinha outra tribo. Judá era pai de Davi. O Rei Davi governou o Reino Unido de Israel e de Judá.

⁶⁸ De acordo com o Livro do Êxodo do Antigo Testamento, Moisés foi adotado pela filha do faraó, na época em que o povo de Abraão – que falava hebraico – estava escravizado no Egito. Mais tarde, teve a missão de libertá-los e conduzir os hebreus pelo Mar Vermelho até a Terra Prometida, Canaã. Já no Monte Sinai, Moisés divulgou os Dez Mandamentos. Moisés é Més em Egípcio; Mosis em Grego; Musa em árabe.

⁶⁹ O Antigo Testamento profetizava que um descendente do Rei Davi, um messias, reconstituiria a unidade das tribos de Israel. O judeu Jesus de Nazaré foi identificado como esse descendente. Suas profecias foram aceitas por alguns judeus e alguns não judeus. Jesus é Yeshua em Hebraico (significa Javé/Jeová salva); ou Messías, Mashíach em Hebraico (significa ungido/escolhido); Jesus filho de Maria é Isa/Isa ibn Maryam em Árabe; e Xpíotós/Christós em Grego, que deu origem a palavra Cristo em português.

⁷⁰ Os principais profetas alcorânicos são Noé, Abraão, Moisés, Jesus e Maomé. Segundo o islão, Jesus teria profetizado a vinda de Maomé. Ele nasceu na cidade de Meca, localizada na atual Arábia Saudita. Ele gerou um Estado muçulmano, que teve seu apogeu em 750 d.C.

⁷¹ “Segundo os historiadores, essa Lei Mosaica não apresenta nenhum elemento novo, sendo a maior parte de seus elementos adaptações e transcrições encontradas em documentos (códigos legislativos e morais) mais antigos como aqueles utilizados pelos egípcios (excertos do Livro Egípcio dos Mortos), hindus (Código de Manu), babilônicos (Lei de Talião – Código de Hamuradi) e por outras civilizações do Crescente Fértil” Disponível em: <http://metanoiacrista.blogspot.com.br/2011/12/jean-vincent-scheil-domiciado.html>

⁷² Ainda existem crenças como: o Hinduísmo, o Sikhismo, o Espiritismo, as religiões de matriz negro-africana, espiritualidades indígenas e ciganas, entre outras.

Religiões abraâmicas que levaram sociedades divididas a se tornarem unidades por meio da fé.

Na Bíblia⁷³, a liberdade foi relacionada ao sagrado e a escravidão ao profano, legitimando desigualdades como podemos ver nessa passagem sobre os filhos *Cam* e *Sem* de *Noé*, o lavrador que

passou a plantar uma vinha. Bebendo do vinho, embriagou-se e se pôs nu dentro de sua tenda. *Cam*, pai de *Canaã*, vendo a nudez do pai, fê-lo saber, fora contar a seus dois irmãos. Então *Sem* e *Jafé* tomaram uma capa, puseram-na sobre os próprios ombros de ambos e, andando de costas, rostos desviados, cobriram a nudez do pai, sem que a vissem. Despertando *Noé* do seu vinho, soube o que lhe fizera o filho mais moço e disse: Maldito seja *Canaã*! Seja servo dos servos dos seus irmãos. (LIVRO DE GÊNESIS, capítulo 9, versículos 18-29).

Nas escrituras, *Cam* tornou-se pecador e maldito ao ver seu pai *Noé* desnudo. Sua descendência (*Canaã*) foi então relacionada à escravidão. E o filho *Sem* tornou-se o benquista. E seus descendentes – os semitas – destinados à redenção. Nessa lógica religiosa, que determina quem tem direito à liberdade, a praga de *Noé* a *Canaã* foi assimilada no Império Árabe.⁷⁴ Nos livros sagrados do Islã, *Cam* é o *kuschita Ham* (núbio/etíope) – do reino africano de Kush – condenado a ser negro por causa de seu pecado. (LEWIS, 1982, p. 45). Sérgio Pena (2009, p. 6), em seu artigo “O DNA do racismo”, afirma que “os escravocratas avidamente adotaram uma identificação dos africanos com os descendentes de *Cam*, como uma cômoda justificativa religiosa para a escravidão, embora na própria *Bíblia* não haja nenhuma referência à cor de *Cam* ou qualquer descrição de seus descendentes”. Essa ideologia passou a naturalizar a discriminação contra africanos negros(as). Na literatura árabe, a representação de seres humanos de cor de pele escura ilustra visões negativas como, por exemplo, as das seguintes narrativas: a) “do Eetíope, faz-se dizer o Profeta que: quando tem fome, ele rouba e quando ele está saciado, ele fornicar”; b) “se houvesse pelo menos um grão de luz divina entre todos os negros, eles se tornariam todos brancos”. (LEWIS, 1982, p. 45).

⁷³ A compilação de livros sagrados do cristianismo foi traduzida para o latim entre o fim do século IV e início do século V, a pedido do Papa Dâmaso I. São Jerônimo (Eusébio Sofrônio Jerônimo) fez a primeira versão da conhecida Vulgata, editada em 1532 e aprovada pelo Concílio de Trento (1546), tornando-se a Bíblia oficial da Igreja. Várias ratificações foram feitas. O Concílio Vaticano II (1961) solicitou a revisão que resultou na Nova Vulgata, promulgada pelo Papa João Paulo II, em 1979.

⁷⁴ Entre 632 e 750 d.C., o Islã conquistou a Pérsia, a Síria, a Palestina, o Egito, o noroeste da China e quase toda a península Ibérica. Bagdá tornou-se a capital do Império Árabe, em 762 d.C. Mais tarde, em 1.258, os árabes foram dominados pelo Império Mongol. E, em 1.517, o Império Árabe foi dominado pelo Império Turco-Otomano.

As relações entre africanos(as) e árabes são milenares. Mas, durante os sete séculos de dominação islâmica, negociações políticas entre expansionistas muçulmanos e as elites negras africanas permitiram a exploração do continente africano em troca de mercadorias árabes e da garantia da não invasão. O intercâmbio dessas elites com os árabes fortalecia, em muito, a autoridade monárquica dos governantes africanos(as).

Com o tempo, essa estratégia de dominação muçulmana demandou um crescente tráfico humano de africanos(as), para suprir as necessidades de consumo do mundo islâmico. “Os temores gerados fizeram com que esses Estados [africanos] se tornassem tributários de pesados impostos em forma de pessoas escravizadas”. Nesse processo, estadistas africanos(as) cooptados(as) passaram a dever cada vez mais tributos ao Império Árabe-muçulmano, que exigia o envio de “360 escravos a escolher entre os escravos de valor médio” e que fossem “desprovidos de enfermidades”, por exemplo. Essa quantidade seria “composta por homens e mulheres, não velhos nem velhas, nem crianças impúberes”. (WEDDERBURN, 2007, p. 69).

Na perspectiva de uma cidadania historicamente negada, essas práticas foram consolidando a escravidão em massa, alijando grandes contingentes humanos dos processos de construção de igualdade e de liberdade, dando origem a um elaborado sistema socioeconômico escravagista. Assim, segundo Ella Shohat (2004, p. 29), “a ‘inferioridade’ da África e do africano foi uma invenção ideológica”, que passou a justificar as desigualdades entre grupos humanos ao longo dos últimos séculos. Essa ideologia

[...] exigiu “da consciência histórica ocidental” a erradicação do significado da Núbia para a formação do Egito, do Egito no desenvolvimento da civilização grega, da África para a Roma Imperial, e mais agudamente da influência do Islã sobre a história econômica, política e intelectual da Europa. (SHOHAT, 2004, p. 29).

Pensando no sistema escravocrata, Wedderburn (2007, p. 163) considera a existência de três tipos de escravidão: a *doméstico-serviçal*; a *econômica generalizada*; e a *escravidão-racial de plantation*, que “teve como raça-alvo a negra”.

A *escravidão doméstico-serviçal* seria aquela que se mantém no âmbito familiar de relações entre proprietário(a) e cativo(a). Pode abranger serviços militares de proteção e serviços administrativos de manutenção. Essas relações de poder submetem homens, mulheres e/ou crianças a atividades forçadas, vigiadas e determinadas por seu dono e sua dona, em troca da subsistência. É a forma mais “universal” de escravidão.

A *escravidão econômica generalizada* seria aquela estruturada numa sociedade que possui uma classe livre e uma classe de escravos(as), ambas dominadas por elites. É

multirracial e usa o grupo dominado para garantir as mais variadas atividades de uma sociedade. Por um lado, a classe escravizada pode ser formada por capatazes, concubinas, camponeses(as), professores(as), artesãos(os), entre outros. Por outro lado, escravos(as) podem ser as pessoas consideradas pobres ou criminosas.

A *escravidão-racial de plantation*⁷⁵ seria aquela sustentada pelo “escravo-negro-mercadoria” que trabalha em grandes plantações fazendo aumentar, consideravelmente, a produção. O sistema *plantation* era acessível apenas para grandes investidores(as), capazes de controlar trabalhadores e trabalhadoras escravizados(as) e de investir na exportação de excedentes.

Nos locais onde há sistema socioeconômico escravagista, o trabalho dos escravos e das escravas sustenta a estrutura e a subsistência da sociedade em questão. Ao trabalharem nos territórios de poderosos(as) detentores(as) dos meios de produção, os escravizados e as escravizadas – sem nenhum direito – dão tempo e condições para que aqueles que são considerados cidadãos e cidadãs numa dada sociedade desfrutem de direitos, considerados humanos.

Na Europa da Idade Média, a estrutura social era dividida basicamente entre as ordens clerical, nobiliárquica e servil. Num cenário majoritariamente rural, o clero era relacionado à santidade. Podia gerenciar a posse e os produtos da terra (feudo), os atos da nobreza e as relações com os servos camponeses (vassalos) em obrigações mútuas no território compartilhado, onde a noção de cidadania era diluída. Nesse modelo feudal, cada território tinha sua moeda, seus direitos e deveres, seus impostos, sua língua e sua cultura. O clero e os senhores feudais (donos das terras) mantinham o poder político, restando ao rei o poder ideológico sobre a população. Várias revoltas camponesas levaram à degradação desse modelo, dando origem aos burgos (cidades muradas) de descendentes de camponeses(as) vassalos. Burgueses e burguesas passaram a se dedicar ao comércio. Nesses novos contextos,

[...] se a polis [romana] era uma cidade fortificada para fazer frente ao inimigo, isso também implicava que as pessoas que confrontavam um inimigo comum mantinham alguma solidariedade entre si e constituíam um corpo político. Assim, a ideia de politização se incorpora à noção de cidadania. Mais tarde, no contexto medieval, o burguês se tornou o protótipo do cidadão. (REIS, 1999, p. 12-13).

⁷⁵ O sistema *plantation* é um sistema agrícola baseado na plantação de grandes quantidades de um único produto (monocultura), em vastas extensões de terras dominadas por poucos donos(as) (latifúndios), utilizando trabalho manual de mão de obra escrava (não assalariada). A maioria do produto gerado nesse sistema (cana-de-açúcar, café, algodão, tabaco, soja, por exemplo) serve para o mover o mercado externo, ficando no país de origem a produção de menor qualidade.

No final da Era Medieval, houve uma onda de colapso entre europeus, árabes, asiáticos e africanos, obrigando esses povos a encontrar novas rotas alternativas de fluxos e refluxos para a comercialização de seus produtos. Nesse momento: 1) estavam ocorrendo várias invasões de mouros⁷⁶, em sua maioria muçulmanos, na Europa; 2) depois da Guerra Santa⁷⁷, era preciso reabrir a rota mediterrânea aos europeus e às europeias, uma vez que em 1410 o Império Otomano⁷⁸ invadiu a Mesopotâmia⁷⁹ e passou a bloquear a rota do mar Mediterrâneo; 3) os turco-otomanos passaram a dificultar o fluxo de importação de matéria-prima, o escoamento da produção europeia e o acesso a jazidas de ouro e prata na África e nas Índias, para a fabricação de moedas europeias; 4) em 1453, os turco-otomanos tomaram a cidade de Constantinopla, que ligava rotas comerciais entre a Europa e a Ásia.⁸⁰

Esse processo de busca por novas possibilidades de comércio fortaleceu a burguesia europeia e propiciou novos arranjos políticos que deram origem às monarquias nacionais, quando o poder religioso passou a ser desfocado e centralizado no rei de cada estado-nação. Foi o início da implantação de uma política capitalista mercantilista, que envolveu a exploração de territórios, comercialização de seres humanos e de objetos, com o intuito de enriquecimento das novas nações. Na opinião de Bresser-Pereira (2009, p. 4),

a formação dos grandes mercados nacionais foi o resultado de estratégias políticas nacionais que, de um lado, institucionalizaram a competição, e, de outro, foram um capítulo da formação dos estados-nação. Através da definição de fronteiras seguras, os Estados nacionais modernos estavam criando as condições necessárias para que uma burguesia industrial originária da burguesia comercial se constituísse a partir da revolução industrial inglesa, e passasse a investir e incorporar progresso técnico de forma sistemática e competitiva ao trabalho e aos meios de produção.

⁷⁶ Conjunto de populações árabes, africanas/etíopes, turco-otomanas e afegãs.

⁷⁷ Entre 1095-1278, essa guerra foi travada por expedições militares cristãs que deram início ao movimento das Cruzadas. Foram realizadas oito cruzadas no decorrer desse período de 200 anos..

⁷⁸ O Império Otomano surgiu da dinastia Otomana, no oeste da Anatólia. Estado turco, que existiu entre 1299 e 1922, chegando a dominar o sudeste europeu, o norte da África e o Médio Oriente.

⁷⁹ “Região entre os rios Tigre e Eufrates, que há 4.000 a.C. pertencia aos sumérios. Em 1.700 a.C., o rei Hamurabi assumiu a região e a nomeou como Babilônia. Nabucodonosor II governou entre 604 e 562 a.C. Em 323 a.C., a Babilônia tornou-se parte do Império Persa e assim permaneceu até que os árabes o tomaram em 634 d.C.

⁸⁰ Em 1508, foi a vez dos persas (atuais iranianos) governarem a região, em conflito com os turco-otomanos, que retomaram o domínio em 1534. O Império Otomano extinguiu o Império Romano do Oriente, dominando o Egito, a Etiópia e a Líbia. Por três séculos, turcos e árabes tiveram a supremacia política e militar do atual território do Iraque até o seu declínio, em 1840.

Por outro lado, a criação de Estados Nacionais⁸¹ legitimou o sentimento de pertença da população a uma dada unidade político-territorial. Em cada Reino circulava a mesma moeda. Os dialetos eram unificados em uma única língua. Alguns costumes eram valorizados, e uma religião era considerada a oficial. Esse pertencimento a uma unidade reforçou as noções de inclusão/exclusão e, conseqüentemente, de cidadania. Na verdade, conforme pontua Elisa Reis (1999, p. 12-13),

o que estava subjacente a essa ideia de pertencer a um todo maior, historicamente, era o pertencimento ao Estado nacional, ambiente natural da concepção moderna de cidadania. Ser cidadão é ser identificado com uma nação particular, ter direitos garantidos pelo Estado correspondente a esta nação. Mesmo mais recentemente, quando a simbiose Estado-nação perdeu muito de sua suposta naturalidade, ainda é, fundamentalmente, a essa forma de Estado nacional que são dirigidas as demandas por inclusão, as demandas por cidadania.

Um dos primeiros territórios criados no sistema de Estado-nação foi o Reino de Portugal⁸², construído com o fortalecimento da burguesia mercantil e com a escravização de africanos(as), quando essa monarquia nacional aderiu à escravidão-racial de *plantation*, explorando a mão de obra negra na Ilha da Madeira, na Ilha dos Açores e no Cabo Verde, por exemplo, sessenta anos antes da chegada de Cristóvão Colombo nas Américas. Os fortes laços entre a Coroa Portuguesa e a Igreja garantiram que, em 1455, o Papa Nicolau V assinasse a *Romanus Pontifex*, concedendo o monopólio do tráfico negreiro africano aos portugueses. Essas ações trouxeram mais lucros para as elites portuguesas. (SILVEIRA, 2005, p. 11).

Já na Idade Moderna, os europeus investiram em novas rotas marítimo-comerciais, que os levaram para as Américas. No contexto das grandes navegações e do domínio dos territórios americanos, entre muitas disputas, várias monarquias nacionais europeias prosperaram. Nas grandes extensões de terras férteis – de um continente onde viviam várias civilizações próprias, como os Incas, os *Maias* e os *Astecas*, por exemplo –, colonizadores(as) da Europa lançaram mão de mitos bíblicos e filosóficos para justificar a exploração e exportação de riquezas dos povos nativos, considerados pagãos e não civilizados para as metrópoles. Tudo em nome da expansão do cristianismo nas Américas.

⁸¹ Por exemplo: Reino da Inglaterra, Reino da França, Reino de Portugal, Reino da Espanha, Reino da Dinamarca, Reino da Suécia, Reino da Hungria, Reino da Polônia, Sacroimpério (principados alemães) e Principados Italianos.

⁸² Em 1139, Portugal tinha se tornado um reino independente com a dinastia de Borgonha. Desde então, promoveu a reconquista cristã, expulsando mouros da península ibérica, e reorganizou-se internamente. Em 1383, teve início a dinastia Avis, com Dom João. Ele centralizou Portugal político-administrativamente e ampliou a expansão marítimo-comercial.

Em grandes escalas, colonizadores(as) intensificaram o tráfico negreiro para as Colônias nas Américas, valendo-se da mão de obra de africanos e de africanas que já dominavam tecnologias agrícolas e metalúrgicas no seu continente, para instituir a *escravidão-racial de plantation*. No caso do Brasil, Portugal passou a lucrar duplamente: com a ampliação do tráfico de pessoas⁸³ e com a máxima exploração das terras, local de riquezas naturais e de boas condições de produção de novas riquezas.

Em 1532, o português Martim Afonso de Souza, sendo donatário da primeira capitania hereditária de São Vicente no Brasil, fundou os primeiros povoados constituídos por fazendas onde eram plantadas as mudas das canas de açúcar trazidas do Oriente. Nas fazendas brasileiras, a divisão social era estabelecida na existência da *casa-grande* e da *senzala*.⁸⁴ No topo da hierarquia social, o poder era centralizado pelos *senhores de engenho* que dominavam por meio de várias formas de violência os africanos, as africanas e os afrodescendentes escravizados.

O teólogo Marcelo da Luz (2008, p. 268-271) categoriza a violência em onze tipos: 1) autoviolência, quando compulsões geram comportamentos agressivos contra si mesmo⁸⁵; 2) violência psicológica, quando se desfigura o(a) outro(as) pela rejeição, depreciação, ameaça, hostilidade, preconceito e discriminação; 3) violência verbal, quando são usadas palavras para insultar, ofender, coagir, enganar ou manipular alguém; 4) violência cultural, quando valores, crenças, símbolos, ideias, conceitos e costumes são impostos a indivíduos ou grupos; 5) violência política, quando um Estado ou grupo invade, domina ou exerce interferência num território alheio; 6) violência social, quando conflitos levam a desigualdades de oportunidades em várias dimensões da sociedade; 7) violência física, quando se causa a dor ou a morte de indivíduos ou grupos⁸⁶; 8) violência sexual, quando o corpo de uma pessoa é molestado sexualmente contra a sua vontade através do abuso físico ou psicológico; 9) violência ambiental, quando a humanidade agride predatoriamente o meio ambiente; 10) violência simbólica, apologia das atividades canalizadoras da agressividade humana para controle

⁸³ Escravizar africanos era muito rentável, porque envolvia o comércio internacional. Nas terras americanas, território desconhecido e hostil por conta dos nativos, os africanos e as africanas tinham dificuldade de fugir e assentar-se. Ao contrário, a escravização de nativos ameríndios não rendia lucros como o tráfico negreiro africano. Também, os nativos, por estarem em suas terras, tinham maior domínio do território.

⁸⁴ A *casa-grande* era onde moravam o *senhor de engenho*, sua família, capatazes, militares e religiosos. A capela era um centro de reunião da comunidade e ritos religiosos. As *senzalas* serviam de alojamentos de negros escravizados, onde esses ficavam presos para evitar fugas. A *casa do engenho* era o local onde ficava a *moenda*, para a extração do caldo da cana, e a *fornalha*, para ferver o caldo em tachos de cobre. A *casa de purgar* era onde, depois de refinado e condensado, o açúcar era branqueado. Nos *galpões*, os blocos de açúcar eram quebrados e reduzidos a pó. (COTRIM, 1999, p. 183).

⁸⁵ Como o Banzo, nostalgia de africanos e africanas escravizados(as) que levava ao suicídio, por exemplo.

⁸⁶ Exemplos: amputações, chibatadas, apedrejamentos, espancamento, trabalho forçado, aplicação da tortura, mutilação, homicídio, femicídio, infanticídio, genocídio, limpeza étnica.

social; 11) violência contra minorias, quando existe a combinação de várias violências dirigidas a grupos por causa de algum tipo de preconceito.

Assim, de forma violenta, colonizadores(as) ao defender seus latifúndios protegiam também as terras de Portugal e, principalmente, mantinham as propriedades de suas famílias adquiridas pela distribuição vitalícia de terras. Expandindo-se para o nordeste⁸⁷, as fazendas baseadas na *escravidão-racial de plantation* tornaram-se centros de crescimento econômico e populacional importantes para o Brasil.

Com o objetivo de produzir o máximo pelo menor custo, os produtos brasileiros foram popularizados na Europa. No Brasil Colônia, Portugal monopolizou a entrada e saída de produtos, baseando-se no direito de propriedade. Nessas fazendas, a sociedade e a economia eram sustentadas pelo sistema escravista, em que africanos e afrodescendentes escravizados eram desprovidos do direito de reivindicar justiça social, já que eram considerados mercadorias de propriedade de seus donos.

Nesse espaço geocivilizatório brasileiro, ideologicamente construído, o melhor era ser *branco*, ser *católico* e ser *descendente de europeu*. Essas eram categorias valorizadas na construção de privilégios no Império e na construção da cidadania na futura República.

3.1.2 Do racismo científico ao racismo cordial

Na Idade Contemporânea, quando o paradigma religioso já não bastava para manter desigualdades amparadas na cor da pele, ideias relacionadas à evolução, ao progresso e à modernização deram origem a novas explicações sobre a diversidade humana, para negar direitos a certos seres. Essas ideias influenciaram as investigações científicas na história, na política, na economia, na sociologia, na antropologia, na psicologia, na literatura e em outros campos do conhecimento.

Analisar as culturas do ponto de vista do grau de desenvolvimento de cada grupo social resultou na atribuição de raças aos seres humanos. O racismo científico, a eugenia e o darwinismo social levaram ao determinismo racial (biológico e cultural), que ganhou *status* de doutrina científica. Nesse processo,

[...] a ciência já não parecia uma forma particular e especializada de saber, mas a única capaz de explicar a vida, abolir e suplantando as crenças religiosas e até mesmo as discussões éticas. Supunha-se que, utilizando-se

⁸⁷ Depois foram criados engenhos em Pernambuco, Bahia e Paraíba, que tinham solo argiloso propício ao plantio da cana-de-açúcar, como os do Sudeste asiático.

adequadamente os métodos de investigação, a verdade se descortinaria diante dos cientistas – os novos “magos” da civilização –, quaisquer que fossem suas opiniões pessoais, seus valores éticos sobre o bem e o mal, o certo e o errado. (COSTA, 1997, p. 41).

A partir da classificação hierarquizada de seres humanos, baseada em diferenciações ideológicas, surgiu a noção da existência de raças e, conseqüentemente, a noção do *racismo*. Conceito subjetivo e político, o racismo se (re)produz e se atualiza em diferentes contextos e temporalidades sociais. Ancorado, sobretudo, em um pensamento racialista, o racismo tem sido operado por vários campos do saber e através de posicionamentos de filósofos, teólogos, fisiologistas, poetas, viajantes, entre outros ao longo dos séculos.

Para além da ideia da humanidade como *animalis rationalis*, o médico Petrus Camper (1722-1789), em suas pesquisas, passou a analisar os crânios de humanos e de macacos. Deduziu que africanos(as) tinham mais semelhanças com o animal do que com os homens e as mulheres da Europa. Por isso os negros e as mulheres negras deveriam ser considerados(as) inferiores na classificação da humanidade.

Em outras pesquisas, o cientista Charles Linnaeus (1701-1778) aplicou o conceito de espécies à humanidade na obra *Sistema geral da natureza* (1740) e utilizou a cor da pele como referencial de sua classificação, atribuindo características subjetivas aos tipos. Observado os continentes terrestres conhecidos na época, desenvolveu a tese eurocêntrica da existência de quatro tipos de humanos: o *Homo europeus* (branco – inventivo e dirigido por leis); o *Homo americanus* (vermelho – obstinado e dirigido por hábitos); o *Homo asiaticus* (amarelo – austero e dirigido por opiniões); e o *Homo africanus* (preto – indolente e dirigido por caprichos). (WIEVIORKA, 1992, p. 31).

Em 1777, nessa mesma linha teórica, o pesquisador Johann Friedrich Blumenbach propôs classificar as variedades da humanidade em cinco raças: os *caucasianos* (brancos); os *mongóis* (amarelos); os *malaio*s (marrons/castanhos/pardos); os *etíopes* (pretos); e os *americanos* (vermelhos). Vale lembrar que tons de pele preta ou acastanhada são definidos pela produção de um tipo de melanina: a eumelanina. Peles avermelhadas ou amareladas são determinadas pela quantidade de feomelanina.⁸⁸ E que, mesmo tendo sido gerados de homens e de mulheres pigmentadas, os albinos (palavra derivada de “albus” em latim, que significa branco, claro, puro) têm a produção de melanina alterada.

⁸⁸ O bronzeamento, por exemplo, é a resposta dos melanócitos à exposição da pele aos raios ultravioletas, já que a absorção da luz em certos comprimentos de onda é determinada pelas cores. A luz UV estimula a oxidação do aminoácido tirosina, ou seja, a síntese de melanina nas células. As quantidades de melanina presentes na pele de seres humanos garantem a proteção da pele contra a luz ultravioleta. A melanina também dá cor aos pelos do corpo e a íris dos olhos.

Contemporâneo de Linnaeus, o naturalista francês George Louis Leclerc de Buffon (1707-1788) amparou suas teses na relação da humanidade com o meio ambiente, que para ele determinariam as características físicas dos grupos humanos. Em meio aos seus estudos, Buffon definia o primeiro casal humano como branco, que seria a cor originária e natural dos seres superiores, já que os “homens” seriam a imagem e a semelhança de Deus. Essa ideia corroborava a visão universal dos cristãos e de cristãs de que “todos os seres humanos eram tidos como filhos de um único casal: Adão e Eva. E não haveria dúvida de que esses primeiros humanos, ou seja, a humanidade na sua origem era ‘branca’”. (HOFBAUER, 2003, p. 72). Nessa lógica, europeus seriam os representantes da “espécie humana”, das quais as outras subespécies teriam originado.

Cientificamente, num contraponto à explicação bíblica para a criação do homem e da mulher, as ideias evolucionistas elaboradas pelo naturalista francês Lamarck (1744-1829) tornaram-se a principal fonte de explicação para o desenvolvimento dos seres vivos. Para esse pesquisador, os seres se transformavam para se adaptar ao meio ambiente. Lamarck acreditou na “existência de um poder inerente à vida” manifestado em acontecimentos espontâneos e progressivos. Discorreu sobre uma ideia já corrente na Antiguidade: a da “herança de caracteres adquiridos”. Esses pensamentos, baseados no princípio da hereditariedade, levaram Lamarck a deduzir que, gradativamente durante a vida, as características somáticas eram transmitidas aos descendentes, conforme a ascendência dos seus progenitores. (MARTINS, s/d. p. 10-12).

Na sequência, o pesquisador Georges Cuvier (1769-1832), colega de Lamarck, se apropriou das observações de Linnaeus para propagar a ideia de uma hierarquia entre as raças, com os europeus perfazendo o topo.

Já o diplomata e escritor francês conde Arthur de Gobineau (1806-1882) divulgou que a raça ariana⁸⁹ era superior às raças negra, amarela e semita, mesmo tendo algumas impurezas advindas de seus cruzamentos inevitáveis com raças inferiores, conforme seu *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1853). Os(as) arianos(as) seriam um povo antigo da Ásia Central⁹⁰, que teria originado os nórdicos e germânicos brancos “puros”, civilizações europeias responsáveis pelos progressos da humanidade. Seguindo essa linha, o pesquisador Georges Vacher de Lapouge publicou o livro *O ariano e seu papel social* (1899), para reforçar a ideia de superioridade de homens brancos. Essas e outras teses relacionadas à

⁸⁹ A palavra “ariano(a)” deriva do termo sânscrito “arya”, que significa nobre.

⁹⁰ Arianos(as) seriam um grupo linguístico indo-europeu que viveu nos arredores da região do atual Irã, termo que em persa antigo significa “terra dos arianos”.

hierarquização entre pessoas de cor branca, amarela, vermelha e preta, principalmente, foram consideradas explicações da ciência para as diferenças entre seres humanos. Fundamentaram o *racismo científico*, baseado na suposta inferioridade racial dos mais escuros em relação à suposta superioridade racial dos mais claros.

Nessa perspectiva evolutiva, em 1859, o naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882) lançou a obra *Sobre a origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação de raças favorecidas na luta pela vida*, em sua sexta edição renomeada *A origem das espécies* (1872). Observando inclusive as plantas e os animais da Floresta Amazônica na América do Sul, Darwin descreveu a reprodução dos seres, a manutenção das variações favoráveis à sobrevivência e a recriação das espécies. Também desenvolveu a teoria da “seleção natural” para esses processos de descendências, baseados na adaptação. Para o naturalista, as modificações das espécies eram consideradas evoluções biológicas, efetuadas ao acaso pela natureza ao longo de muitos anos. Nessas evoluções permaneceriam os mais adaptáveis às condições ambientais. (DE CASTRO; VON ZUBEN, 1999, p. 22).

Primo de Charles Darwin, o cientista Francis Galton (1822-1911) fundamentou sua teoria racista na ideia de evolução, inspirado na seleção natural. Atribuiu graus de inteligência para as raças humanas e desenvolveu a teoria do aperfeiçoamento da raça superior em sua obra *O gênio herdado* (1869). Para Galton, em ordem decrescente, seriam os atenienses seguidos dos britânicos os mais inteligentes, enquanto os aborígenes e os africanos seriam os menos inteligentes. Em sua tese, Galton tentava provar que a mistura entre as raças causaria a degeneração.

Então, o autor pensou num método de “seleção artificial” para a evolução de seres humanos. De um ponto de vista mecanicista, com foco no progresso por meio da competição, Galton cunhou seu conceito de eugenia. A *eugenia positiva* seria uma forma de seleção entre os(as) melhores da espécie para a evolução. A *eugenia negativa* seria uma forma de impedimento de casamentos inter-raciais e a esterilização de pessoas não aptas para impedir a degeneração da raça superior. A execução desses pensamentos abriu caminho para o branqueamento pelo casamento e a imigração controlada. Assim, a eugenia

[...] tanto foi uma ciência moldada por fatores políticos, institucionais e culturais peculiares a cada lugar onde ela se desenvolveu, como um movimento social com propostas políticas específicas que sugere, aos que as defendem, uma derivação lógica da própria ciência hereditária. (CASTAÑEDA, 1998, p. 26).

Sem demora, a teoria biológica evolucionista de Darwin, sobre a evolução das espécies baseada na competição, foi relacionada à ascensão social de seres humanos por meio do trabalho, dando brecha para a invenção do *darwinismo social*. “A teoria da evolução destacou a ‘luta pela sobrevivência’ e o sucesso reprodutivo do indivíduo mais adaptado”. (CASTAÑEDA, 1998, p. 26). Influenciado pelo princípio da divisão do trabalho, desenvolvido pelo economista liberal Adam Smith, o filósofo Spencer utilizou-se da teoria da seleção natural para buscar explicar através desta os mecanismos que operam na evolução social. (CASTAÑEDA, 1998, p. 26).

Spencer defendia que os ingleses acabaram por desenvolver hábitos mais disciplinados, principalmente quando comparados com os “selvagens”, dotando-se, cada vez mais, de um poderoso autocontrole, como também de uma dedicação especial às laboriosas responsabilidades do dia a dia em um ambiente que, por sua vez, possuía recursos cada dia mais escassos. (BAIARDI, 2008, p. 47).

Na sequência, a teoria do darwinismo social passou a ser fundamental na ideia de competição entre as máquinas biológicas, ou seja, os seres humanos. Os processos de competição passaram a ser entendidos como formas de modernização, justificando a exploração capitalista do trabalho e instituindo um ideário evolucionista, traduzido na ascensão de um grupo social. Assim, a

[...] concepção lamarckiana era “sobrevivência dos selecionados”, em Darwin é “seleção natural” e a contaminação spenceriana de 1866 passa para “sobrevivência dos mais aptos”. [...] A questão se o “darwinismo social” seria abusivo à Origem das Espécies, pela noção de progresso no sentido diferenciação-especialização, responde-se que é uma adaptação do conceito lamarcko-spenceriano da divisão do trabalho de Adam Smith. (BERGO, 1993, p. 42-43).

O montante dessas teorias, socialmente cunhadas para racializar a humanidade, tentava comprovar cientificamente a superioridade e a inferioridade entre humanos a partir da hierarquização de grupos de diferentes nacionalidades. O Partido Nazista da Alemanha⁹¹ retomou a ideia de raça civilizada e de pureza ariana, do conde Gobineau, para legitimar o genocídio de judeus, ciganos, homossexuais, comunistas, socialistas, sindicalistas, testemunhas de Jeová, poloneses, soviéticos, austríacos, franceses e alemães indesejáveis.

⁹¹ Originário do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), caracterizado pelo antissemitismo.

Depois do extermínio de milhares de homens, mulheres e crianças, a noção de tipo racial foi sendo rechaçada pela Ciência e substituída pela noção de população e de cultura.

Nesse novo momento histórico, houve o deslocamento do conceito de raça para o conceito de etnia. Mesmo não sendo sinônimos, raça e etnia têm sido utilizados politicamente de forma associada. Nessa nova concepção, etnia é um conceito mais amplo, podendo os grupos étnicos abarcar grupos raciais particulares.

Na atualidade, reconhecendo que as diferenças humanas não devem ser motes de opressão, novas pesquisas da biologia molecular vêm procurando demonstrar que a maioria dos seres humanos pode ter sua origem em alguma das centenas de etnias africanas, relativizando paradigmas dominantes nas ciências.

Assim, quando o paradigma do racismo científico já não bastava para manter desigualdades amparadas em teorias sobre a existência de várias raças, a genética postulou a existência de uma única raça: a HUMANA.

Desde então, geneticistas vêm fazendo com que as ciências biológicas e alguns cientistas sociais descartem o conceito de raça. A geneticista gaúcha Maria Cátira Bortolini, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o geneticista mineiro Sérgio Pena, da Universidade de Minas Gerais, divulgaram suas pesquisas apontando que a constituição de brasileiros como Neguinho da Beija-Flor e Daiane do Santos, por exemplo, mesmo possuindo cor de pele escura, teriam origem europeia (pre)dominante. Esses e outros estudos avaliam a origem dos antepassados através de genes ameríndios, europeus e africanos.

No entanto, as práticas racistas ainda podem ser percebidas no dia a dia das sociedades, nas famílias, nas escolas, no trabalho e na mídia, por exemplo. Mesmo superado o pensamento da existência de várias raças biológicas, em detrimento de uma única raça humana com variantes genéticas, os resquícios da ideologia do racismo ainda persistem. Nesse sentido, não existem diversas raças, mas nos resta o racismo. E a cor da pele faz parte dessa história, que envolve relações de poder fomentadas por processos de inclusão e exclusão.

Historicamente, os *estereótipos* construídos socialmente sobre as supostas raças de origem europeia, africana, asiática e americana tiveram como indicadores a cor da pele. Esses indicadores instituíram *preconceitos* e levaram a *discriminações* baseadas na racialização de seres humanos e, por conseguinte, ao racismo. Então, estereótipos que rotulam pessoas com atributos subjetivos, por um lado, e preconceitos que estigmatizam e hostilizam pessoas, por outro, são gestados no campo das ideias. Servem para definir lugares de poder e relações desiguais.

O preconceito pode ser contra as mulheres, contra LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais), contra pessoas com deficiência, contra jovens ou idosos(as), contra ciganos(as), contra povos indígenas, contra religiões de matriz negro-africana, contra afrodescendentes, contra estrangeiros, ou seja, contra indivíduos pertencentes a grupos desvalorizados em certas sociedades. Esses preconceitos levam a múltiplas discriminações como, por exemplo, contra as mulheres negras que acabam sendo constrangidas por duas vias: pelo sexismo e pelo racismo. Nesse processo, a materialização do preconceito se dá através de práticas discriminatórias.

Assim, a discriminação é considerada uma violação de direitos relacionada ao sexo, à raça/etnia, à idade, a crenças ou à nacionalidade das pessoas, por exemplo. É traduzida em condutas diretas, indiretas ou de omissões em relação às desigualdades. A ideologia do racismo dialoga com as raças estereotipadas, com o preconceito contra sujeitos racializados e com atitudes discriminatórias entre as raças.

Essa visão racialista denota uma essência racial, uma vez que “faz parte do teor do racialismo que as características hereditárias essenciais das ‘Raças do Homem’ respondam mais do que as características morfológicas visíveis com base nas quais formulamos nossas classificações informais”. (APPIAH, 1997, p. 33).

Na análise da inflação do conceito de racismo, o sociólogo Fernando Luís Machado (2000, p. 9) argumenta serem a “ideologia”, o “preconceito” e a “discriminação” as três dimensões que, de forma articulada, constituem a noção racista. Para o autor, as especificações teóricas do racismo vêm sofrendo mudanças de forma e de conteúdo, em relação às primeiras formulações e práticas, tornando-se extremamente politizadas.

O autor argumenta que a visão racializada de grupos-alvo trouxe consequências diversas no tempo e no espaço, sendo identificadas como *racismo-ideologia*, *racismo-preconceito* e *racismo-prática*. Trazem como ponto em comum as noções de superioridade e inferioridade, conforme segue.

O *racismo enquanto ideologia* (racismo científico ou racialismo) seria uma interpretação primária da diversidade humana, clássica. Racializa ao usar características biológicas aparentes para atribuir simbolicamente qualidades morais e culturais a diferentes grupos humanos, dependendo de sua cor de pele. Essa ideia é amparada na crença de que as capacidades intelectuais e a cultura superior são transmitidas de modo hereditário. Nessa teoria se toma “a raça como fator explicativo da cultura”, abrindo caminho para os preconceitos raciais. (MACHADO, 2000, p. 11).

O *racismo enquanto preconceito* é uma formulação ideológica mais recente que diz respeito a formas mais sutis e culturalizadas de racismo relacionadas ao fenômeno representacional das diferenças étnicas e culturais. Procura abandonar a categorização social a partir da ideia de raça (traços de distinção entre humanos) nos discursos científicos, políticos e institucionais. Essa dimensão do racismo foi construída num novo contexto: o de pós-guerras mundiais e de migrações, principalmente de afrodescendentes das ex-colônias, para a Europa iniciadas na década de 1960. Substitui a ideia de pureza racial por identidade cultural autêntica, em nome de uma “homogeneidade cultural nacional” de pertença racial ou étnica. (MACHADO, 2000, p. 12).

O *racismo enquanto prática discriminatória* diz respeito aos comportamentos sociais. Tem origem no deslocamento da discussão sobre a discriminação racial praticada por indivíduos (racismo individual) para a discriminação praticada na sociedade como um todo (racismo institucional), que é mantenedora de desigualdades sociais. Nessa dimensão, as estruturas sociais dão continuidade aos padrões de exclusão/inclusão persistentes que produzem e reproduzem favorecimentos e desfavorecimentos, com base na cor da pele e origem étnica das pessoas. Problematiza a relação entre classes sociais, ideologias e práticas discriminatórias, também articulando diferenças internas aos próprios grupos. Sem dissociar as pessoas do sistema, essas práticas seriam combatidas com normas legais antirracistas. (MACHADO, 2000, p. 26).

No entanto, Michel Wieviorka (2002) acredita que nem todas as relações sociais podem ser consideradas relações étnico-raciais. O autor argumenta que o racismo pode ser objeto de processos de institucionalização e assim atingir gravidade social. Ele distingue dois níveis de expressão do racismo no plano não político e dois níveis no plano político. O *infrarracismo* se daria quando os preconceitos são mais xenofóbicos e as práticas de discriminação são mais localizadas. O *racismo fragmentado* se daria quando as ideologias são mais difundidas e há mais segregação e violência. O *racismo político* se daria quando há um projeto político de segregação racial operacionalizado por agentes orgânicos. E o *racismo de estado* se daria quando são formuladas políticas públicas orientadas para a execução do racismo. No modelo analítico do autor, são os níveis políticos que podem revelar o padrão de discriminação racial numa sociedade.

Nessa linha, vários autores e autoras experimentaram categorizar o racismo, evidenciado em discriminações cotidianas de nível interpessoal ou institucional. Existem outras explicações como, por exemplo, o *racismo moderno*, caracterizado pela inibição de expressões abertas de racismo; o *racismo simbólico*, baseado na crença de que os negros e as

mulheres negras violam os valores tradicionais da sociedade; o *racismo ambivalente*, resultante do conflito entre os ideais de igualdade e o desconforto em relação aos negros; o *racismo sutil*, justificado pela defesa dos valores tradicionais de um grupo, pelas diferenças culturais e pela não admiração do outro grupo; e o *racismo cordial* no Brasil. (LIMA; VALA, 2004, p. 404-406).

Em 1995, Turra e Venturi fizeram uma análise sobre o racismo no Brasil para o Instituto de Pesquisa Datafolha, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, considerado herói negro nacional. Concluíram que nas relações étnico-raciais do país os negros e as mulheres negras são discriminados(as) de forma polida, tratando-se de um *racismo cordial*.

Nessa sociedade considerada multirracial, o racismo brasileiro se manifesta principalmente contra crianças negras, jovens negros, homens negros e mulheres negras. O determinante do preconceito é a aparência (fenótipo) traduzida em gestos e num todo fisionômico do ser negro(a) (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, grossura dos lábios, por exemplo). Esse é o argumento de Oracy Nogueira (1985), ao comparar as relações étnico-raciais do Brasil com as dos Estados Unidos. Para o autor, o preconceito estadunidense seria de origem, e o brasileiro, de marca. Falando em racismo, o autor considera que nos Estados Unidos – sociedade considerada “birracial” – a ascendência étnica (genótipo), mesmo que não aparente, é o que motiva a discriminação racial, principalmente contra descendentes de africanos(as).

Nessa perspectiva, segundo Oliveira Filho (2005, p. 247), no Brasil “indivíduos com antepassados negros podem ser negros, mas também podem ser mulatos, morenos, pardos, de cor, brancos etc. Os brasileiros, em geral, veem o predomínio do modo multipolar como prova de uma suposta superioridade em relação aos norte-americanos em termos de relações raciais”, já que os estadunidenses privilegiam o modo bipolar de classificação racial.

Mesmo assim, pode-se presenciar no dia a dia brasileiro a divulgação das seguintes frases: “Uma coisa boa do povo brasileiro é a mistura de raças”; “Os negros são bons mesmo na música e no esporte”; “Toda raça tem gente boa e gente ruim, isso não depende da cor da pele”; “Se pudessem comer bem e estudar, os negros teriam sucesso em qualquer profissão”; “Tem muito negro nesse bairro”; “Eu não sou racista, mas não gostaria que minha filha casasse com um negro”; “Vamos casar com branco para clarear a família”; “Eu tenho o pé na cozinha, então, como posso rejeitar um negro?”. Essas frases preconceituosas estão presentes na linguagem cotidiana da população brasileira, revelando atitudes indiretas de discriminação baseada na cor da pele.

As práticas racistas no Brasil, de certa forma, seriam mais explícitas nas piadas, nos ditos populares e nas brincadeiras de cunho racial. A atitude do *deixa disso* e do *foi brincadeira* serviria como um modo mais eficiente de discriminar e mais difícil de combater. Esses posicionamentos se projetam na violação dos direitos humanos, igualmente percebidos nas sátiras homofóbicas e sexistas, por exemplo. Assim, “o racismo à brasileira nada tem de cordial, pois implica num cenário sinistro de discriminação e de exclusão das pessoas negras”. (LIMA; VALA, 2004, p. 407).

3.2 CIDADANIA LIMITADA

3.2.1 Da Revolução de Palmares à Revolução Francesa

Já no território africano, homens e mulheres negras promoviam rebeliões para lutar por liberdade e resistir à comercialização de pessoas através do tráfico negreiro protagonizado por árabes e europeus. Um dos registros de resistência africana foi a revolta de negros(as) de Zanj (869-883 d.C.), quando “os Zanj foram liderados por ‘Ali b. Muhammad’, que, em seus discursos, proclamou-se escolhido por deus para liderar a batalha que os conduziria à libertação”. (WEDDERBURN, 2007, p. 72).

Nessa revolução, o número de mortos variou entre 500 mil e 2,5 milhões de pessoas, numa rebelião que ocorreu durante o Califado Abássida (750-1258 d.C.) do Império Árabe. Na África, a sociedade de Zanj mantinha acampamentos de cabanas que podem ser consideradas como cidades de organização própria, que incluía até mesmo as trocas comerciais através do uso de moedas.⁹² Os Zanj foram responsáveis pelo desmonte de vários “campos de exploração de atividade rural à base de mão de obra escrava”, no território muçulmano. Nos processos de revolução, desestabilizaram várias famílias árabes tradicionais dependentes do sistema escravocrata. (WEDDERBURN, 2007, p. 72).

No Brasil, igualmente, os(as) afrodescendentes não foram passivos como o senso comum busca divulgar. Os negros e as mulheres negras resistiram à escravização. Agostinho Marques Perdigão Malheiro (1866, s/p.) divulgava que “os escravos, descendentes da raça Africana, são o vulcão que ameaça constantemente a sociedade, é a mina pronta a fazer explosão à menor centelha”.

⁹² Em muitas culturas africanas, os búzios eram convencionados como moedas de troca.

O autor refere-se às várias fugas de negros(as) que levou as autoridades brasileiras da época da escravidão a instituíram o “cargo de capitão do mato”, que recebia prêmios por capturar fugitivos. Os negros e as negras resgatados por esses “oficiais” eram sinalizados com “ferro quente a marca F pela 1.^a vez, e cortar-se-lhes uma orelha pela 2.^a, logo que apreendidos”. Assim, nos registros históricos do Brasil, é possível resgatar a criação dos quilombos e a legislação sobre as fugas de afrodescendentes escravizados(as) que foi inspirada

[...] no Direito Romano que contém disposições terminantes a respeito dos escravos fugidos. E a nossa legislação antiga enumera não poucas fugas. Entre nós foi frequente desde tempos antigos, e ainda hoje se reproduz, o fato de abandonarem os escravos a casa dos senhores e internarem-se pelas matas ou sertões, eximindo-se assim de fato ao cativo, embora sujeitos à vida precária e cheia de privações, contrariedades e perigos que aí pudessem ou possam levar. Essas reuniões foram denominadas quilombos ou mocambos; e os escravos assim fugidos (fossem em grande ou pequeno número) quilombolas ou calhambolas. (PERDIGÃO MALHEIRO, 1866, s/p.).

Um desses quilombos preconizava o ideal de liberdade que motivou a criação da República Livre de Palmares – pedaço de África no Brasil.⁹³ Em 1600, o Quilombo dos Palmares foi fundado por africanos(as) fugidos das fazendas de engenho de açúcar na região da Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco.⁹⁴ Os mocambos, aldeias que compunham o grande quilombo, mantinham chefes que elegiam o rei, responsável por liderar a república e manter relações comerciais com outras vilas.

Em 1655, num dos mocambos do Quilombo dos Palmares, nasceu Zumbi. Ele foi capturado por soldados durante uma das invasões ao quilombo, sendo entregue aos cuidados do Padre Antônio Melo, que lhe ensinou a ler, inclusive em latim. Na época, essa república era liderada pelo Rei Ganga Zumba e tinha uma população de 20 mil quilombolas, mantida pela economia de subsistência e por trocas comerciais com vilas próximas. Os membros desse quilombo organizavam invasões às fazendas para libertar outros homens, mulheres e crianças escravizadas. Enquanto isso, muitas expedições de europeus, lideradas pelo capitão Fernão Carrilho, invadiam quilombos, sequestrando filhos do rei e de chefes de mocambos.

Em 1670, Zumbi foge do padre adotivo e retorna para Palmares, década em que conflitos desestabilizavam o quilombo e negociações foram feitas com o governo de

⁹³ Para saber mais, ver o documentário *Dos Grilhões ao Quilombo – 500 anos: o Brasil Colônia na TV ESCOLA*, 15 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uXdLY6tMLUE>. Acesso em: 26 out. 2012.

⁹⁴ Atualmente, a Serra da Barriga pertence ao município de União dos Palmares, distante 80 quilômetros de Maceió/Alagoas. Fonte: www.vidaslusofonas.pt. <http://serradabarriga.palmares.gov.br>.

Pernambuco até que o Rei Ganga Zumba morreu envenenado. Identificado como líder pela comunidade, Zumbi, sobrinho de Ganga Zumba e chefe do mocambo de Cucau, foi eleito o novo rei do Quilombo dos Palmares.

Zumbi dos Palmares passou a lutar pelo ideal de liberdade de todos os(as) escravizados(as), não apenas para habitantes da República Livre de Palmares, que reunia negros(as), indígenas e brancos(as) pobres. Em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi preso e degolado, quando o bandeirante Domingos Jorge Velho e seu exército de 9 mil homens destruíram Palmares, a mando do governo de Pernambuco. O exemplo dos quilombolas de palmares passou a ser símbolo de resistência negra, mas não garantiu direitos às cidadãs e aos cidadãos afro-brasileiros.

Enquanto isso, na Europa, os burgueses exigiam que as novas monarquias nacionais se tornassem um Estado poderoso e rico. Reivindicavam a expansão do comércio através do empoderamento de uma burguesia livre para ter suas próprias convicções filosóficas e políticas. A base de tudo seria o direito à propriedade privada, a pouca intervenção do Estado na vida individual do burguês e da burguesa, o casamento civil separado do religioso e o privilégio social adquirido pelo acúmulo de riquezas.

Comprometido com esses ideais, em meio à Revolução Liberal Inglesa (1689), o filósofo inglês Charlo John Locke passa a delimitar parâmetros de cidadania, relacionando a liberdade de indivíduos ao direito de propriedade. Ele combate os privilégios da nobreza e questiona a autonomia do(a) serviçal, que aliena a sua força de trabalho aos detentores de territórios e dos meios de produção. Nessa lógica, “os homens livres são aqueles que detêm a propriedade, neste caso a burguesia, sendo que o trabalhador, proprietário de sua força de trabalho, ao aliená-la, despiu-se de sua propriedade”. (COSTA, 2003, p. 106). Então, o direito de propriedade, prerrogativa da liberdade, seriam direitos naturais que o Estado deveria garantir a alguns cidadãos.

Já para o iluminista suíço, erradicado na França, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a forma do trabalhador se libertar seria através do contrato social, que rege a vontade das partes. Nessa perspectiva, Rousseau elabora uma concepção de democracia burguesa relacionando a liberdade a uma igualdade jurídica, regida por leis, que transformaria os súditos em cidadãos.

O autor também acreditava no poder do povo nas decisões públicas, garantido em assembleia onde ocorreria a participação coletiva e direta, não representativa. Essa soberania popular eclodiu em tempos de Revolução Francesa (1789), quando oficialmente foi separado o poder do Estado do poder da Igreja, deflagrando a Idade Moderna da história ocidental.

Remetendo às relações de trabalho e à busca por igualdade, essa matriz cultural corrobora a problematização do princípio universalista de cidadania, quando

Taylor aponta para a visão ingênua de Rousseau sobre como satisfazer a necessidade universal de reconhecimento público convertendo igualdade humana em identidade, e mostra que a política de reconhecimento de Rousseau suspeita toda a diferenciação social e é receptiva a tendências homogeneizantes (e mesmo totalitárias) de uma política do bem comum, onde o bem comum reflete a identidade universal de todos os cidadãos. [...] É difícil concordar com essa concepção de identidade universal dos indivíduos já que estes são formados culturalmente e a identidade humana é criada, segundo a expressão cunhada por Taylor, dialogicamente, em resposta a nossas relações, incluindo nossos diálogos atuais com outros. (BARRETO, 2012, p. 133).

Na Assembleia Nacional Constituinte da França, foi proclamada a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.⁹⁵ Mas essa declaração, que traz uma proposta de cidadania universal em que todos são iguais perante a lei, esbarrou

[...] na limitação dada pela burguesia, que embora levantando a bandeira da Revolução Francesa, Liberdade, Igualdade e Fraternidade, não cumpriu este lema ao pé da letra. Na primeira Constituição pós-revolução (1791), já se verificava a limitação imposta, ou seja, era estabelecida a divisão entre cidadãos passivos e ativos, sendo garantido a estes o direito de votar e serem votados, e os primeiros, de acordo com um critério de rendimentos, não poderia fazê-lo. Assim, estava inserido o voto sob o critério censitário. (COSTA, 2003, p. 109).

Além disso, nesse período, a França era o país mais populoso da Europa Ocidental e necessitava da mão de obra escrava para manter-se. Dependia, principalmente, das riquezas vindas da sua colônia de Saint-Domingue, a *Pérola das Antilhas*, localizada na região do Caribe das Américas.

Na obra *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, Rousseau expunha que nenhuma condição humana lhe parecia mais ofensiva do que a escravidão. Mesmo sendo o pai do lema *Liberté, Egalité e Fraternité* da Revolução Francesa, Rousseau “jamais somava dois e dois para discutir a lucrativa escravidão francesa como algo central para as discussões tanto sobre a igualdade como sobre a propriedade”. (BUCK-MORSS, 2011, p. 137).

⁹⁵ A Declaração influenciou a Europa como um todo, sendo incorporada a várias Constituições de países pelo mundo.

De um lado, o espírito revolucionário da Convenção de Paris almejava abolir a escravidão nas colônias francesas. De outro, sobre influência bonapartista⁹⁶, o sistema escravagista seria fortalecido em favor da burguesia francesa. “O paradoxo entre o discurso da liberdade e a prática da escravidão marcou a ascensão de uma série de nações ocidentais no interior da nascente economia global moderna”. (BUCK-MORSS, 2011, p. 132).

Na época da Revolução Francesa, a região do Caribe já era um lugar estratégico para a circulação naval entre a Europa e as Américas. A ilha de *terras altas* – *Ayiti* – dos antigos nativos – *arawak* – foi inicialmente colonizada por espanhóis, que passaram a escravizar indígenas para explorarem o ouro do continente.

A implantação, por parte de colonizadores, da *escravidão-racial de plantation* de cana-de-açúcar na capitania do *Ayiti* motivou a vinda forçada de milhares de africanos(as) para as ilhas. A prosperidade da colônia espanhola nas Antilhas instigou a invasão do noroeste da ilha pelos franceses. Acordos entre os dois países possibilitaram que a França mantivesse o território invadido e criasse a colônia de Saint-Domingue. No século XVII, essa era a colônia mais rica da França, que possuía cerca de “sete mil e oitocentas propriedades agrícolas, onde se produziam café, algodão e, sobretudo, açúcar”. (SEITENFUS, 1994, p. 3).

A sociedade colonial haitiana era formada, basicamente, por grandes fazendeiros e burocratas brancos. Mas também era formada por mestiços livres que eram agredidos e extorquidos. No entanto, alguns “mulatos” tinham alguns privilégios políticos, advindos de sua condição miscigenada. Esses mestiços participavam da Assembleia Colonial, que legislava sobre uma sociedade de maioria negra escravizada e sem direitos.

Frequentemente, essa estratificação social levava a rebeliões, entre elas a Revolução do Haiti de 1791. Essa Revolução foi caracterizada por um conjunto de rebeliões que foram se proliferando pela colônia francesa por vários anos, graças à luta de negros(as) e de mestiços(as) por justiça social, liberdade e igualdade. Fora do controle das milícias coloniais, o haitiano Toussaint L’Ouverture⁹⁷ assumiu a liderança das tropas negras e as negociações

⁹⁶ Em 1799, o general francês Napoleão Bonaparte tomou o poder da França para garantir a não ascensão dos antigos monarquistas e jacobinos. Anterior à Era Napoleônica, a força política dos jacobinos, que queriam não somente a igualdade jurídica entre os cidadãos, mas igualdade econômica entre os franceses, era dominante. A ditadura dos jacobinos era liderada por Robes-Pierre e Saint-Just. Em 1793, os jacobinos foram responsáveis pela decapitação do rei Luís XVI e da rainha Maria Antonieta (1755-1793), que eram considerados traidores da revolução.

⁹⁷ Originalmente, Toussaint Bréda. “Toussaint era filho de um chefe tribal africano transferido como escravo para São Domingos. [...] Dotado de instrução bem acima dos ex-escravos, Toussaint não encontrou grandes obstáculos para ganhar ascendência entre eles e aglutinar um exército de combatentes sob seu comando. Com uma tropa disciplinada e organizada, derrotou os exércitos dos franceses, dos espanhóis, que pretendiam apossar-se da parte francesa da ilha, e dos ingleses, preocupados com a contaminação que o exemplo da possessão francesa poderia produzir nas suas próprias possessões antilhanas”. (GORENDER, 2004, p. 297).

com europeus. Passou a exigir a abolição da escravatura, a generalização do trabalho remunerado e a abertura do comércio haitiano para além da França. Seria uma aproximação da revolução antilhana aos ideais da Revolução Francesa.

Em 1801, em meios às guerras napoleônicas na Europa, o próprio governante parisiense Napoleão Bonaparte⁹⁸ enviou uma tropa militar francesa para capturar Toussaint Louverture e levá-lo para a França, onde morreu prisioneiro. Nessa época francesa, segundo Susan Buck-Morss (2011, p. 135), “mais de 20% da burguesia dependia de atividades comerciais ligadas a exploração de mão de obra escrava. [...] Como na República Holandesa e na Grã-Bretanha, escravos africanos estavam presentes e eram usados e abusados domesticamente na França”.

Na colônia de Saint-Domingue, os líderes negros Jean-Jacques Dessalines, Dessalines, Christophe, Clairveaux, Maurepas e Pétion prosseguiram liderando a Revolução do Haiti, mesmo sem Toussaint Louverture. Fracassados os ideais da Revolução Francesa sobre a igualdade na perspectiva afrodescendente, a libertação foi efetivada pelos próprios negros e mulheres negras. As ações de haitianos culminaram com a proclamação da independência, em 1804, e a coroação do Imperador Dessalines como primeiro chefe de Estado.⁹⁹ Esse empoderamento desafiou o *Code Noir*, ou seja

[...] o código legislativo francês que se aplicava aos escravos negros nas colônias, elaborado em 1685 e sancionado por Luís XIV, sendo erradicado definitivamente somente em 1848. [O código] legalizou não apenas a escravidão, o tratamento de seres humanos como propriedade móvel, mas também marcação a ferro, a tortura, a mutilação física e o assassinato de escravos que procurassem questionar sua condição desumana. (BUCK-MORSS, 2011, p. 136).

A emancipação de jacobinos negros de caráter antiescravista e anticolonialista aterrorizou os países europeus que mantinham colônias. Temerosos de novas revoltas negras vitoriosas, os países europeus não reconheceram a independência do Haiti. O reconhecimento da criação de monarquias nacionais emancipadas e governadas por afrodescendentes livres abalaria os interesses econômicos e políticos de muitas potências colonizadoras.

⁹⁸ Por 15 anos, o ditador militar Napoleão Bonaparte governou a França, dominando o Senado, o Tribunal, o Legislativo e o Conselho de Estado. Censurou a imprensa e oprimiu a população, sufocando os ideais da Revolução Francesa. Reconheceu o catolicismo como religião da maioria dos franceses, quando ele mesmo passou a nomear o clero. Em negociações com a burguesia, foi eleito imperador.

⁹⁹ O exercito negro, sob o comando de Toussaint-Louverture, derrotou militarmente os britânicos, numa luta que fortaleceu o movimento abolicionista na Grã-Bretanha e preparou o terreno para a suspensão britânica do tráfico de escravos em 1807. (BUCK-MORSS, 2011, p. 138).

Rumo ao capitalismo, em 1824, a França reconheceu a independência da primeira República Negra da América, cobrando indenização. Para atender às exigências e conter novas rebeliões, ao longo do tempo, a pátria haitiana se endividou com a Europa e com a América do Norte. “De colônia mais produtiva das Américas passou a país independente pauperizado e fora de um intercâmbio favorável na economia internacional”. (GORENDER, 2004, p. 300). Desestabilizando relações entre mestiços(as) e negros(as), ao estimular rivalidades internas, os países estrangeiros foram intervindo na nação haitiana de forma negativa.¹⁰⁰

Entre negociações em francês culto e francês crioulo colonial, ambiciosos(as) mulatos(as) foram escolhidos(as) como elite pelas potências para receberem privilégios. Cooptados(as), acreditando nas benesses, mestiços(as) mantiveram mulheres e homens negros escravizados(as) e estabelecerem relações comerciais com alguns países. No entanto, “o isolamento internacional acentuou o atraso e agravou as dificuldades históricas, após uma das mais heroicas lutas emancipadoras do hemisfério ocidental”. (GORENDER, 2004, p. 301). Assim, fica evidente que os ideais da Revolução Francesa e a tendência da universalização da cidadania moderna não serviram para a liberdade e a igualdade garantidora de direitos ao povo negro.

3.2.2 Dos Movimentos da Diáspora ao Movimento Negro Brasileiro

Os princípios de liberdade e igualdade, que amparavam a cidadania burguesa baseada na valorização do indivíduo enquanto sujeito de direito, não foram suficientes para a garantia da participação cidadã de afrodescendentes. Num contraponto, no decorrer dos anos, vários movimentos negros culturais, sociais e políticos foram impulsionados por intelectuais e ativistas de descendência africana. Fizeram surgir o Pan-africanismo, o Movimento Negritude, o movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos e movimentos pelo fim do *Apartheid*, por exemplo, que influenciaram o pensamento negro brasileiro. Ideias militantes que passam a reivindicar mais cooperação para a emancipação de negros e das mulheres negras em escala mundial.

Inspirado na independência do Haiti (1791-1804) e reagindo contra a ordem social que determinava lugares para negros(as) e para brancos(as) em escolas, cemitérios e igrejas, o afro-estadunidense William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963) lançou o livro *As almas*

¹⁰⁰ Em represália, atualmente, o Haiti é uma dos países mais pobres do mundo.

da gente negra, em 1920. Influenciou o renascimento negro nos Estados Unidos, culminando com a idealização do movimento político-ideológico Pan-africanismo¹⁰¹ “centrado na noção de raça, noção que se torna primordial para unir aqueles que a despeito de suas especificidades históricas são assemelhados por sua origem humana e negra”. (HERNANDEZ, 2005, p. 138).

Esse movimento foi “a teoria e a prática da unidade essencial do mundo africano, reivindicando a unificação da África e a aliança concreta e progressista com uma diáspora unida”. Seria a união de mulheres negras, de negros africanos e da diáspora negra para se reconhecerem como povo, em resposta às teorias racistas, ao imperialismo colonizador e à desumanização de afrodescendentes. Essa ideia prega uma volta simbólica à África, como forma de valorização das origens e uma “luta para a libertação dos povos africanos em todos os lugares onde se encontrem”. (NASCIMENTO, 1981, p. 73-74). Num desdobramento do Pan-africanismo surge o Renascimento Negro que

[...] percorreu todo o mundo negro, servindo como base para a eclosão de outros movimentos similares na América (Indigenismo haitiano e Negritude cubano) e na Europa (Negritude), enquanto que a música negra norte-americana do período saía do seu reduto e conquistava outros espaços (principalmente a Europa), dando a oportunidade aos negros de todo o mundo de se sentirem orgulhosos ao verem seus irmãos de raça vencendo as barreiras impostas pelo racismo. (SANTOS, Donizeth Aparecido dos, 2007, p. 73).

Entre os movimentos citados, o Movimento Negritude também desdobrava ideias de enaltecimento das ancestralidades africanas como forma de mobilização cultural poética envaidecida do povo negro. Foi organizado por afrodescendentes que estudavam em Paris e criaram um *movimento literário afro-franco-caribenho* que teve início na década de 1930. O movimento reivindicava a valorização da cultura negra no mundo e a consciência dos atributos positivos dessa população, marcada pela superação. Também procurava combater o eurocentrismo originado com o colonialismo europeu.

O marco do Movimento Negritude foi a publicação do jornal *L'étudiant noir* em Paris (1933), editado pelos estudantes negros Aimé Césaire (Martinica), Léon-Gontran Damas

¹⁰¹ Du Bois foi o organizador dos cinco congressos do Movimento Pan-africano: Paris (1919), Londres (1921), Londres (1923), Nova York (1925) e Manchester (1945).

(Guiana Francesa) e Léopold Sédar Senghor (Senegal).¹⁰² Suas ideias foram determinantes para a formulação da atual noção de consciência negra propagada pelo mundo.

Na década de 1960, o movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos questionava a segregação racial que ainda forçava negros(as) a ocuparem espaços públicos diferenciados de brancos(as). Midiaticamente, são conhecidos dois líderes desses movimentos: Martin Luther King e Malcom X.

O movimento Black Power (Poder Negro) tinha o *slogan Black is Beautiful* (negro é lindo) e foi liderado por Malcom X da organização política Panteras Negras, ligada ao Partido Comunista. Reagia, principalmente, à violência praticada contra os afro-estadunidenses por organizações racistas como, por exemplo, o Klu Klux Klan.

O pastor Martin Luther King liderava um movimento de caráter social pacífico. Ele ficou famoso por suas pregações por igualdade que culminaram, em 1963, com uma passeata pelos direitos civis de todos os cidadãos e todas as cidadãs estadunidenses, incluindo os negros e as mulheres negras.

Tanto o combativo Malcom X (1925-1965) como o pacifista Martin Luther King (1929-1968) foram assassinados por suas mobilizações antirracistas.

Pelo fim da segregação racial legitimada por lei na África do Sul, lutaram os ativistas negros Nelson Mandela, Steve Biko, entre outros. Em 1960, após o massacre de manifestantes negros em Sharpeville que resultou na morte de 67 africanos, Nelson Mandela intensificou sua militância contra o regime do *Apartheid* (1948-1992), sendo condenado à prisão perpétua. Nesse contexto, o ativista dos direitos humanos Steve Biko fundou o Movimento Consciência Negra, para resgatar a confiança da população negra em si mesma. O movimento culminou com a Convenção do Povo Negro (1972)¹⁰³, que reuniu dezenas de associações sensíveis à causa da libertação de sul-africanos(as). Por pressões internacionais, Nelson Mandela foi libertado, tornando-se o primeiro presidente negro da África do Sul, em 1994.

Outros ideais, de resgate da África para africanos(as), resultaram na criação da *Organização de Unidade Africana* (1963), hoje *União Africana* (UA). Oficializada em 2002, a UA objetiva implantar um Parlamento Continental, um Tribunal Pan-Africano e um Banco Central no continente para o fortalecimento da África.

¹⁰² “Retomando a expressão de Roger Bastide, a anterioridade do ‘sentimento da negritude’ no Brasil se confirma pela anterioridade da invenção da palavra ‘negritude’, em 1931. [...] O conceito de ‘negritude’, porém, não vingou”. (FERREIRA, s/d, p. 181).

¹⁰³ Historicamente, o Congresso Nacional Africano (CNA) realizava inúmeros protestos desde 1912. Foi legalizado como partido político composto pela população negra, pelo qual Mandela se elegeu presidente da África do Sul, em 1994, depois de duas décadas aprisionado.

No Brasil, em sintonia com o movimento negro internacional, a consciência negra foi propagada por ações do Grupo Palmares de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, na década de 1970. Essa organização social do movimento negro contemporâneo era formada exclusivamente por negros e por negras, muitos(as) deles(as) estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em tempos de ditadura militar no Brasil, a principal atividade do grupo aconteceu no dia 20 de novembro de 1971, quando seus membros homenagearam Zumbi dos Palmares como forma de resgatar a história da resistência negra no país, celebrando a consciência negra.¹⁰⁴ Sete anos mais tarde, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), atualmente nominado Movimento Negro Unificado (MNU), passou a designar a data como Dia Nacional da Consciência Negra. O dia 20 de novembro é hoje incluído no calendário escolar do Brasil através da Lei Federal n. 10.639/2003.

O espírito do Vinte é negro, popular e se anima junto à família negra: homem negro, mulher negra, criança negra. Continuidade étnico-racial com identidade cultural negra e poder político. Uma fórmula, três princípios. No espírito do Vinte. Raça, cultura e poder – em três palavras. [...] Surgindo numa época em que eram internacionais as influências da negritude antilhano-africana, das independências na África, do socialismo europeu e dos movimentos negros estadunidenses, o Vinte de Novembro, com todo seu potencial aglutinador, era e continua sendo motivação bem nacional. Afro-brasileira. Negra. (SILVEIRA, 2003, p. 41).

Vale lembrar que, da ótica específica dos modos de organização e mobilização dos afro-brasileiros, Santos (1994) assume um ponto de vista militante para considerar movimento negro todas as entidades e ações fundadas ou promovidas por descendentes de africanos(as) no Brasil – iniciativas empreendidas por Comunidades Quilombolas, Comunidades de Terreiro, Irmandades Negras e Clubes Sociais Negros, ou ainda por comunicadores e artistas negros(as), de ativistas da literatura afro-brasileira, de Escolas de Samba, de Centros de Capoeira e da Frente Negra Brasileira (FNB). São essas e outras formas de associativismo, muitas delas centenárias, que culminaram com a criação de várias organizações não governamentais, a partir da década de 1970, orientadas à causa da negritude. Como exemplos, podemos citar, dentre outros, o Movimento Negro Unificado (MNU), presente em várias

¹⁰⁴ Em 1971, o jornal *Zero Hora* da Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS), vinculada à Rede Globo, publicou a primeira celebração do 20 de novembro no Brasil, realizado em Porto Alegre, como um dia para se refletir sobre a realidade da população negra no país. O ato foi promovido pelo Grupo Palmares, por sugestão do professor, escritor e poeta Oliveira Silveira, que elegeu o dia da morte de Zumbi dos Palmares (20 de novembro de 1695) como um contraponto às celebrações de comemoração da assinatura da Lei Áurea (13 de maio de 1888), hoje considerado um dia de denúncia contra o racismo. Desde então, ativistas negros(as) de todo o país celebram o *Dia Nacional da Consciência Negra*.

regiões do país; a Articulação de Entidades de Mulheres Negras Brasileiras e a União de Negros pela Igualdade (Unegro). (COGO; MACHADO, 2011).

Percebe-se assim o potencial de transformação social motivado pelo movimento negro brasileiro que, primeiramente, atingiu suas estruturas internas e depois, para além da segregação, foi ganhando dimensões públicas traduzida em políticas de Estado. A formulação da Constituição Federal Brasileira de 1988 também sofreu influência ativa de cidadãos e de cidadãs brasileiros(as), inclusive aqueles(as) ligados(as) ao movimento social negro.

Essa conhecida Constituição Cidadã elevou o Brasil a uma nação comprometida com a garantia da dignidade de todas e de todos os(as) brasileiros(as). Inseriu o país na categoria das nações que promovem os direitos humanos e corrobora as recomendações da ONU, com destaque para as ações de repúdio ao racismo.¹⁰⁵ A Constituição impulsionou a regulamentação de políticas públicas de combate à discriminação e levou o Estado brasileiro a enfrentar a negação da existência de racismo contra negros(as) no país, criando órgãos e políticas governamentais específicas.

3.3 CIDADANIA CONQUISTADA

3.3.1 Da Liga das Nações à Conferência de Durban contra o racismo

No final do século XIX, o sistema escravista já havia perdido força nas Américas para o sistema trabalhista quando a conjuntura mundial pressionava a economia para que se ampliasse a industrialização para novos mercados e novos(as) consumidores(as). Nesse novo contexto, nações europeias passaram a intensificar a exploração de homens e de mulheres negras no próprio continente africano, impondo suas culturas e suas instituições. Nesse processo,

[...] inúmeros acordos bilaterais entre as potências coloniais europeias, por meio dos quais foram estabelecidas, entre 1885 e 1898, as esferas de influência no continente, a troca de territórios e a delimitação de fronteiras, recorreram mais aos interesses e ao consenso das potências do que ao princípio da ocupação efetiva. [...] atrás do qual se escondia uma ameaça política e militar. (DÖPCKE, 1999, p. 85).

¹⁰⁵ O Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil determina que o racismo é crime: inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão.

Assim, a ocupação da África por colonizadores(as) foi negociada na Conferência de Berlim (1884-1885), quando os europeus dividiram o continente em colônias belgas, francesas, espanholas, inglesas, portuguesas, italianas, entre outros países associados.¹⁰⁶ Em poucos anos, as insatisfações de alguns países com essa partilha também motivaram a implosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), envolvendo potências industrializadas como a Alemanha, a Itália, o Japão¹⁰⁷, a Rússia, a Polônia, o Reino Unido, a França, a China e os Estados Unidos.¹⁰⁸

No pós-guerra, diversos países sentiram a necessidade de criar a *Liga das Nações* (1919) e a *Organização Internacional do Trabalho* (OIT), para promover mais garantias de direitos individuais estabelecidos pelo *Direito Internacional Humanitário*. No entanto, a eminência de outra guerra mundial trouxe o declínio da *Liga*, motivada pela ruptura dos valores éticos de preservação da vida. Nesse novo momento, a ascensão do nazismo,

[...] o desemprego que se alastrava em toda a Europa e um quadro geral agravado em decorrência da quebra da Bolsa de Nova Iorque em 29 de outubro de 1929 aprofundaram a crise econômica, tornando-a universal. O modelo de economia liberal de então, que tinham em Adam Smith o seu grande teórico e que propunha a liberdade de mercado do “deixar fazer”, não era capaz de solucionar a aflitiva situação econômica mundial. (COSTA, 2003, p. 112).

Como na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o antissemitismo¹⁰⁹ violou a dignidade de seres humanos, foram elaboradas diversas Declarações e Tratados internacionais de garantia de cidadania.

Nesse contexto, as grandes guerras desestabilizaram os países capitalistas e instalaram crises econômicas que obrigaram a burguesia a procurar neutralizar o descontentamento dos muitos desempregados, que reivindicavam diversas reformas. As conquistas das classes trabalhadoras alteraram o *status* de cidadão, que passou a incluir os setores mais pobres à

¹⁰⁶ Nesse período, parte da Ásia também foi partilhada. No continente africano, a Etiópia – onde vivem muitos judeus negros – e a Libéria – fundada por descendentes de africanos que haviam sido escravos nos Estados Unidos – foram os únicos territórios não colonizados por europeus nessa época.

¹⁰⁷ Potências do Eixo, com governos fascistas oriundos de partidos radicais que acreditavam mais no autoritarismo do que na democracia.

¹⁰⁸ Países Aliados.

¹⁰⁹ Relembrando, *Noé* é pai de *Cam*, que deu origem ao povo de Canaã, e pai de *Sem*, do qual descende o povo semita. Os semitas tiveram origem no Oriente Médio, onde ocuparam vastas regiões indo do Mar Vermelho até o planalto iraniano. Esses antigos povos identificados pela fala semítica englobam povos arameus, assírios, babilônios, sírios, hebreus, fenícios e caldeus. A região de maior disputa é a cidade de Jerusalém, onde se localiza o Monte Sion e se deriva a palavra “sionismo”. O sionismo é um movimento social que reivindica a identidade judaica.

sociedade, quando a garantia de direitos sociais básicos profetizou a diminuição das desigualdades sociais.

Assim, em substituição à *Liga*, foi criada a *Organização das Nações Unidas* (ONU)¹¹⁰, em 24 de outubro de 1945, em São Francisco, no estado da Califórnia, Estados Unidos. Nesse momento, os países-membros da ONU afirmaram que todos os seres humanos nascem livres e iguais. Formularam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), destacando entre outros pontos a não discriminação motivada pela *raça*. A declaração foi adotada por 48 Estados na Assembleia Geral da ONU (1948), sendo rejeitada pela ex-União Soviética, a Ucrânia, parte da Rússia, a Tchecoslováquia, a Polônia, a Iugoslávia, a Arábia Saudita e a África do Sul.

Diante do panorama mundial, temerosos com os desdobramentos da derrota alemã na segunda guerra, militantes do Novo Partido Nacional (NNP) da África do Sul contrários à integração racial criaram uma política segregacionista baseada em mecanismos coercitivos de exploração de africanas e de africanos negros ao instituir o regime do *Apartheid*.¹¹¹ Essa lei oficial, que vigorou entre 1948 e 1992¹¹², assegurou vantagens de direitos para uma minoria branca, deixando em desvantagem a maioria da população negra do país.¹¹³ A miscigenação era proibida. A população branca tinha direito ao voto e detinha o poder, enquanto a população negra não tinha o direito à propriedade¹¹⁴, vivia em zonas residenciais apartadas¹¹⁵ e era obrigada a obedecer a legislação separatista.

Esses processos interferiram no pensamento sobre os direitos humanos, que resultaram na criação de dois pactos internacionais: o *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*¹¹⁶ e o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*¹¹⁷,

¹¹⁰ A ONU é formada por: *Assembleia Geral* (legislativo); *Conselho de Segurança* (executivo); *Corte Internacional de Justiça* (judiciário); *Conselho Econômico e Social*; *Conselho de Tutela*; e *Secretariado* (administrativo). O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) é responsável pela proteção dos direitos humanos. A ONU mantém um Sistema Global de proteção de direitos humanos e sistemas regionais divididos no Sistema Europeu, Sistema Africano e Sistema Interamericano (Organização dos Estados Americanos – OEA). No Brasil, ainda existem os Sistemas nacionais, estaduais e municipais de Direitos Humanos, responsáveis pela coordenação de políticas públicas de garantia de direitos. Atualmente, 192 Estados soberanos são estados-membros da ONU. A lista de todos os países está disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/conheca_paises.php>

¹¹¹ Separação, em africâner.

¹¹² Em 1992, 69% dos(as) eleitores(as) brancos(as) votaram pelo fim do *apartheid*.

¹¹³ A população de origem asiática também era excluída na África do Sul.

¹¹⁴ Em 1913, o parlamento tinha aprovado uma lei de direitos sobre a terra que destinava 87% do território à minoria branca da África do Sul.

¹¹⁵ *Homelands*, nas áreas rurais; *locations*, nas áreas urbanas; e em *compounds*, nas áreas de mineração.

¹¹⁶ O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos refere-se à vertente dos direitos liberais – liberdades públicas para todos – traduzida em direito à *vida*; ao direito de *não ser submetido à tortura*; de *não ser submetido à escravidão*; o *direito à liberdade*; de *ter garantias processuais*; à *liberdade de movimento*; à *liberdade de pensamento*; à *liberdade de religião*; a *liberdade de associação*; à *igualdade política*; e à *igualdade perante a lei*.

firmados pela ONU em 1966.¹¹⁸ A formulação desse último pacto teve a influência dos movimentos sociais e políticos socialistas, comunistas e da social-democracia europeia. Ainda assim, foi necessário refletir sobre a violação dos direitos de indivíduos e de grupos sociais vítimas de discriminação racial, étnica ou outra forma de intolerância.

O potencial da discriminação motivada pela cor da pele, pela raça ou pela origem étnica de seres humanos levou a ONU a formular a *Convenção contra a Discriminação do Emprego da OIT* (1958); a *Convenção contra a Discriminação no Ensino* (1960) e a *Declaração das Nações Unidas para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial* (1963), com o seguinte princípio fundamental:

Discriminação entre seres humanos com base em raça, cor ou origem étnica é uma ofensa à dignidade humana e deve ser condenada como uma negação dos princípios das Nações Unidas, como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um obstáculo às relações amigáveis e pacíficas entre nações e como fato capaz de perturbar a paz e a segurança entre nações. (ONU, 1963).

Essa declaração gerou a *Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* da ONU, promulgada em 21 de dezembro de 1965, que buscou a soma de esforços para minimizar as desigualdades raciais em territórios colonizados por europeus, principalmente no continente africano. Incluindo o Brasil, a convenção foi ratificada em mais de 150 países unânimes em tomar medidas de superar o racismo e todas suas formas contemporâneas. Na opinião de Flávia Piovesan e Luis Carlos Guimarães (1998, p. 7), por meio dessa convenção

[...] busca-se proteger os valores da igualdade e tolerância, baseados no respeito à diferença. Consagra-se a ideia de que a diversidade étnica-racial deve ser vivida como equivalência e não como superioridade ou inferioridade. [...] a Convenção objetiva erradicar a discriminação racial e suas causas, como também estimular estratégias de promoção da igualdade. Combina a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. [...] Alia-se à vertente repressiva-punitiva a vertente positiva promocional.

¹¹⁷ O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) refere-se à vertente socialista – liberdades públicas para os menos favorecidos – traduzida em direito *ao trabalho*; *à liberdade de associação sindical*; *à previdência social*; *à alimentação*; *à moradia*; *ao mais elevado nível de saúde física e mental*; *à educação*; *à participação na vida cultural*; e *ao progresso científico*.

¹¹⁸ Hoje são relativizados pela indivisibilidade dos direitos, quando os direitos civis e sociais só podem ser alcançados se o ser humano usufruir de direitos econômicos, sociais e culturais.

Na sequência, a ONU instituiu o ano de 1971 como o *Ano Internacional para Ações de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial* e, para o aprofundamento dessas questões, elegeu as décadas posteriores como períodos de mobilização sistemática para ações de combate ao racismo no mundo. Em 1978, a ONU realizou a *I Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação* (Genebra/Suíça), condenando o regime do *Apartheid* da África do Sul como crime contra a humanidade. Recomendou reparações econômicas para mulheres e homens submetidos a desigualdades em razão da discriminação racial. Nesse contexto, a Declaração reforçava que “todas as formas de discriminação baseadas na teoria de superioridade racial, exclusividade ou ódio são uma violação dos direitos humanos fundamentais e prejudicam relações amigáveis entre povos, cooperação entre nações, a paz e a segurança internacionais”. (ONU, 1978).

Em 1983, a ONU realizou a *II Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação* (Genebra/Suíça), revisando e avaliando as ações de combate às práticas racistas na primeira década. Nesse período, ocorreu o fim do império português na África (1975) e a queda do governo de minoria branca na Rodésia, atual Zimbábue (1980). Então, a Declaração afirmava que o “racismo e a discriminação racial são aflições contínuas que devem ser erradicadas do mundo”. (ONU, 1983).

Essas conferências tiveram a participação intensa de lideranças afrodescendentes de países-membros da ONU que realizavam movimentos acadêmicos, culturais e políticos para reivindicarem igualdade racial. Essas mobilizações auxiliaram na retomada da reflexão sobre os direitos humanos, levando a maioria dos países africanos a conquistar a independência nas últimas décadas do século XX. Esses movimentos também contribuíram para o debate sobre as questões político-econômicas que a África tem assumido no cenário internacional, através de organizações como a Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD), entre outros organismos.

Particularmente, a realização da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata* (Durban/África do Sul, 2001) teve uma importância especial para os afro-brasileiros. Negros e mulheres negras de várias regiões do Brasil se articularam intensamente para marcar presença em Durban.

No âmbito da comunicação, diferentes agentes sociais inseridos na luta pela superação do racismo na imprensa, na televisão, no cinema, no teatro, na dança, na música e em outros espaços realizaram o seminário *Mídia e racismo* no Rio de Janeiro/2001. Essa mobilização serviu de preparação para a participação de comunicadores e de comunicadoras na Conferência de Durban. (RAMOS, 2002, p. 10). Colaborou também com a introdução do

diálogo sobre a igualdade racial em várias organizações sindicais de trabalhadores(as) da área da Comunicação, como a Federação Nacional de Jornalistas, por exemplo. Pioneiramente, foi criado o Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros(as) e o Núcleo de Mulheres Jornalistas pela Igualdade de Gênero do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul (SINDJORS).

Em Durban, 16 mil cidadãos e cidadãs de mais de 4 mil organizações não governamentais provenientes de 173 países exigiram o fim da negação da existência de vítimas da escravização de africanos no continente e na diáspora negra. Propuseram um Plano de Ação para a efetivação de estratégias de superação das desigualdades em âmbito internacional, através da indenização, do ressarcimento e da reparação das vítimas do racismo na história da humanidade. As recomendações de Durban envolveram ainda a execução de ações coordenadas, nas esferas públicas e privadas, de políticas que envolvam a prevenção, a investigação e a punição relacionadas às práticas racistas, através de medidas penais, civis e administrativas de superação do racismo.

Para além das punições, Durban pautou a promoção da igualdade racial, incluindo políticas públicas compensatórias no escopo da superação das desigualdades. Pautou ainda que as nações promovessem a igualdade através de ações de acesso à educação – principalmente através das novas tecnologias – e a inclusão da história da contribuição das africanas, dos africanos e de seus descendentes no desenvolvimento mundial.¹¹⁹

Em 2005 e 2009, por ocasião da realização da primeira e da segunda Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir – Brasília/DF), comunicadores(as)¹²⁰ de vários estados criaram grupos de trabalho nas duas edições da Conferência. A ONU esteve presente nos eventos, com destaque na primeira conferência, quando o presidente da CIDH (Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA), o afrodescendente Clare K. Roberts (Antigua y Barbuda), anunciou a criação da Relatoria Especial sobre os Direitos dos Afrodescendentes e contra a Discriminação Racial, passando a recomendar reparações efetivas acerca da violação dos DH nas Américas, numa coletiva especial para comunicadores negros presentes na I Conapir.

Em 2009, jornalistas organizaram Conferências Livres para deliberar sobre a relação entre a mídia e os(as) afro-brasileiros(as), indicando delegados(as) para a I Conferência Nacional de Comunicação (Confecom), cujo tema era “Comunicação: meios para a

¹¹⁹ Incluindo as pautas dos povos indígenas e das populações ciganas.

¹²⁰ Majoritariamente lideranças de rádios comunitárias, blogueiros que trabalham com a temática da negritude na Internet e ativistas ligados às Comissões de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira), criados no âmbito dos sindicatos de jornalistas ligados à FENAJ.

construção de direitos e da cidadania na era digital”, realizada entre 14 e 17 de dezembro em Brasília/DF.¹²¹ Neste e em outros espaços, jornalistas – negros(as) e não negros(as) –

¹²¹ Propostas prioritárias aprovadas na Confecom:

- criação de uma política nacional de comunicação de enfrentamento do racismo e pela democratização da mídia, criando um observatório nacional para desenvolvimento de estudos sobre mídias e racismo (GT14);
- realização de censo étnico-racial, de gênero e orientação sexual nos veículos de telecomunicação e de comunicação (públicos, educativos, privados e comunitários) (GT15);
- que a renovação das concessões tenha como um dos critérios as questões de gênero, faixa etária, diversidade sexual, étnico-raciais (GT 15);
- garantia de concessões para comunidades tradicionais, com recorte para matriz africana; paridade racial e de gênero na publicidade; percentual nos sistemas públicos, privados e estatal – para programas que tratem da história da África e da população de origem africana e indígena no Brasil, considerando a Lei n. 10.639; participação do movimento negro e indígena organizado no Conselho de Comunicação Social e demais órgãos de regulação; política específica de inclusão digital para as comunidades tradicionais; criação de penalidades específicas para combater o racismo e todas as demais formas de discriminação e exclusão nos meios de comunicação (GT 15);
- garantir ação afirmativa e respeito a diversidade étnica racial, orientação sexual e de identidade de gênero na contratação dos profissionais de comunicação e telecomunicação (GT 15);
- criação de editais públicos para o financiamento e o apoio aos veículos de comunicação alternativos e produções de comunicadores, artistas e comunidades negras/indígenas em geral (GT9);
- garantia de recursos de recorte racial no Fundo de Universalização das Telecomunicações (Fust) para a realização de projetos na área de tecnologia da informação e comunicação para a juventude negra (GT 15);
- incentivo à criação e ao funcionamento de rádios comunitárias em áreas habitadas pela população negra e quilombola como forma de assegurar o direito à informação e cultura dessas comunidades (GT5);
- cotas para estudantes negros e negras em todos os cursos de Comunicação Social das universidades públicas;
- capacitação de núcleos jurídicos para que a população negra e afroreligiosa seja devidamente assistida em casos de violação de direitos na mídia, garantindo direito de resposta ou mesmo processo judicial contra os veículos de comunicação responsáveis pela divulgação de imagens ou informações estigmatizadoras ou inverídicas (GT 15);
- incentivo à utilização de novas tecnologias e redes sociais por pontos de cultura, comunicadores, artistas negros/indígenas e afroreligiosos empenhados em efetivar o direito à informação, comunicação e cultura, além de combater o racismo, a discriminação, a intolerância religiosa e a homofobia (GT 15);
- realização de campanhas de promoção da saúde da população negra e combate ao racismo institucional, garantindo o reconhecimento dos terreiros como espaços de saúde (GT 15);
- promover nos meios de comunicação e telecomunicação campanhas de combate ao racismo, à xenofobia, lesbofobia, homofobia, transfobia, bifobia e promoção da diversidade étnico-racial no esporte com vistas à realização da Copa do Mundo e das Olimpíadas no Brasil (GT 15);
- promover nos meios de comunicação e telecomunicação campanhas publicitárias para valorização da identidade negra e indígena, com vistas ao fortalecimento dessas populações para a rodada de censo 2010 (GT 15);
- criação de práticas e planos editoriais pelas emissoras de rádio e televisão que garantam diversidade e pluralidade e inclusive com a proporcionalidade étnico racial, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, comunidades tradicionais, geracional, pessoas com deficiência, religiosidade e portador de sofrimento psíquico em todos os níveis (profissionais, conteúdos produzidos etc.), com definição operacional que permita o acompanhamento dessas questões (GT 15);
- promoção de campanhas institucionais e publicitárias de combate ao racismo e à discriminação contra religiões de matriz africana, por meio das secretarias e assessorias de comunicação do Estado (Governo Federal, Legislativo, Judiciário, GDF, Câmara Legislativa, Ministério Público), das mídias públicas, estatais e legislativa (GT 15);
- que seja estimulado junto aos Sindicatos de Jornalistas o debate sobre a inclusão da autodeclaração étnico-racial nas fichas sindicais, medida que deve ser precedida por uma campanha de esclarecimento junto à categoria (GT 15).

comprometidos com interesse público e com a democratização dos meios de comunicação continuam fazendo reivindicações.¹²²

3.3.2 Da Constituição de 1824 ao Estatuto da Igualdade Racial

Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, escrita no tempo do império e com influência dos ideais da Revolução Francesa. Seus artigos não faziam referência direta aos direitos de afrodescendentes, uma vez que a maioria era escravizada, considerada objeto, e não pessoa. Nem mesmo as autoridades intervinham na concessão de alforrias, pois as escravas e os escravos eram propriedades de seus donos e suas donas. Essa Constituição considerada “liberal”

¹²² Propostas organizadas em eventos como: Conferências, congressos, reuniões etc. de jornalistas pela igualdade, incluindo teses aprovadas desde o 31º Congresso Nacional de Jornalistas (Paraíba, 2004) até o último congresso realizado em São Paulo, que ainda não foram devidamente implementadas pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ). As principais reivindicações são:

- criação, no âmbito dos estatutos dos Sindicatos dos Jornalistas filiados à Federação Nacional dos Jornalistas, de Comissões de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira) ou órgãos correlatos;
- no âmbito dos Cojiras, realização de negociações trabalhistas, de publicações, de seminários, de mostras audiovisuais, de formação acadêmica e de apoio aos estudantes cotistas de jornalismo, bem como de criação de um Prêmio de Jornalismo para valorizar ações de igualdade;
- para caracterizar a realidade dos jornalistas brasileiros, criação de Censo étnico-racial, de gênero e de livre orientação sexual;
- criação de campanhas de combate ao assédio moral aos jornalistas;
- revisão das diretrizes curriculares dos cursos de jornalismo;
- no âmbito das universidades e das faculdades de comunicação, realizar semanas acadêmicas, mostras de pesquisas, oficinas, concursos, entre outras formas de visibilidade, contemplando a temática da diversidade racial, afirmando positivamente a imagem do negro e combatendo as diferentes formas de discriminação perpetuadas pela mídia;
- enquanto formadores de opinião, os jornalistas devem ser promotores da igualdade racial no cotidiano e da diversidade racial na comunicação;
- implantação de planos de ação que assegurem o ingresso de profissionais negros nos órgãos e nas empresas de comunicação;
- inclusão de pautas cidadãs, que abordem as questões étnico-raciais nas dimensões da igualdade, respeito às religiões de matriz negro-africana e divulgação da realidade da população negra e da cultura afro-brasileira de forma equânime;
- enquanto prática social, os jornalistas devem transformar as mídias pública, comercial e comunitária em aliadas na construção de uma nação igualitária e na desconstrução do racismo, repudiando o preconceito e a discriminação;
- organização de fóruns de debates sobre a diversidade e a igualdade, em parceria com o Movimento Negro;
- participação transversal de jornalistas pela igualdade em fóruns de comunicação, cultura, saúde, educação, economia etc.;
- adesão ao sistema de proteção internacional dos direitos humanos (Convenção n. 111 da OIT/ONU) e das recomendações da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, das quais o Brasil é signatário, no que tange à adoção de políticas de ações afirmativas para a garantia da igualdade de fato;
- implantação das reivindicações dos(as) jornalistas pela igualdade no âmbito dos 27 sindicatos estaduais e quatro municipais filiados à Fenaj, empresas de comunicação, instituições governamentais e não governamentais ligadas à comunicação.

[...] consagrou a declaração dos direitos individuais no seu ordenamento, inspirando-se no exemplo francês e separando os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros no artigo 179. Mencionou o cidadão ativo, titular de direitos políticos, mas os direitos de igualdade e de liberdade ficaram prejudicados na prática, uma vez que no contexto social prevalecia uma discriminação quase generalizada de direitos. (ROOS, 2007, p. 16).

Nesse período, a população negra era regrada principalmente pelo Código Criminal do Império, de 16 de dezembro de 1830. Esse determinava açoites, amputação de membros, trabalhos forçados (pena de galés), pena de morte (pena capital), entre outras atrocidades majoritariamente praticadas contra afrodescendentes.

Paulatinamente, o destino da população afrodescendente foi sendo alterado pela legislação. Depois de chegarem mais de 4 milhões de africanos e de africanas no Brasil, o tráfico negreiro foi inibido pela *Lei Diogo Feijó*, de 7 de novembro de 1831. Com base em tratados internacionais entre as coroas da Grã-Bretanha e do Brasil, essa lei considerou livres as pessoas traficadas que chegassem aos portos brasileiros a partir de sua publicação oficial. No entanto, por mais de 50 anos, essa lei foi ignorada e o tráfico ilegal e a escravização se manteve. Uma nova norma, a *Lei Eusébio de Queirós* (Lei n. 581 de 4 de setembro de 1850), estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos(as) para o Brasil. Mais uma vez,

[...] a tentativa de extinguir o tráfico por meio de lei não deu certo, porque até 1854 as atividades de importação de negros continuaram. Em Porto de Galinhas, Pernambuco, a lei era facilmente burlada, porque a carga de escravos chegava da África sob a denominação de “Carga de galinhas de Angola” e a partir dali, era distribuída. (ROOS, 2007, p. 7).

Nesse mesmo ano, via registros em cartórios, a *Lei de Terras* (1850) deu direito de posse às classes dominantes de vastas extensões territoriais através de concessões. Nesse processo, o governo imperial retirou pequenos posseiros que já haviam se estabelecido em territórios para manter sua subsistência, entre eles(as) existiam afrodescendentes.¹²³

Na trajetória da abolição da escravização de afrodescendentes no Brasil está a *Lei do Ventre Livre* (Lei n. 2.040 de 28 de setembro de 1871), que impediu que filhos e filhas de africanas e afro-brasileiras cativas fossem escravizadas se nascessem após essa data. No entanto, Lenine Nequete (1988, p. 128) ressalta que o direito brasileiro tornou a “mulher livre no ventre”, mas a manteve “escrava no resto de seu corpo”. Além disso, o destino dessas

¹²³ Na atualidade, esses territórios rurais e urbanos são considerados terras remanescentes de quilombos, por tratarem-se de ambientes de resistência a exclusão negra no período da escravidão ou no pós-abolição. Segundo o Governo Federal, existem cerca de 5 mil comunidades remanescentes de quilombolas no país.

crianças consideradas livres era a tutela do senhor(a) de escravos(as). Elas continuavam cativas até os oito anos de idade, momento em que o Estado ou indenizava o(a) proprietário(a) ou na juventude a criança teria que trabalhar até os 21 anos para compensar o investimento.

Outra normativa, a *Lei dos Sexagenários* (Lei n. 3.270 de 28 de setembro de 1885), libertou homens negros e mulheres negras escravizados(as) com mais de 65 anos de idade. Essa legislação foi debatida no âmbito do tema da proteção social na Câmara de Deputados da época,

[...] uma vez que se tratava de velhos escravos que, além dos defeitos que a escravidão lhes imprimira, teriam, pelos limites da idade, muito mais dificuldades para suprir sua sobrevivência. [...] o negro velho liberto [se lançaria] na vagabundagem em decorrência de não ter noções de justiça, não ter conhecimento do mundo, ser ignorante e incapaz de resistir a vícios. [...] Um outro deputado nessa mesma discussão dizia não entender que tipo de felicidade a liberdade traria aos escravos sexagenários [...] invocavam o argumento de que a liberdade seria um mal aos libertos velhos, os quais estariam condenados a morrer nas estradas, à míngua, porque a liberdade para quem não pudesse gozar dela era um presente cruel. (ROOS, 2007, p. 11).

Essa lei também era conhecida como *Lei Saraiva-Cotegipe* e foi modificada pelo Senado e sancionada por Dom Pedro II. Por um lado, obrigava os(as) alforriados(as) idosos(as) a prestarem serviços por mais três anos ou até os 65 anos, para indenizar seus proprietários. Por outro, favorecia os(as) proprietários(as) ao lhes tirar a responsabilidade de manter escravos(as) não produtivos.

Há muito, o mundo já estava tomado por vários movimentos abolicionistas, em prol da industrialização. No Brasil, a *Lei Áurea* só foi assinada pela Princesa Isabel em 1888¹²⁴.

No pós-abolição, mesmo com a Proclamação da República Federativa do Brasil (1889), as relações entre os brasileiros e as brasileiras baseadas na ideologia do racismo mantiveram o persistente processo de usurpação da cidadania de afrodescendentes.

No início do século XX, isso fica mais evidente, quando a compra da força de trabalho na forma de salários impõe as populações negras ainda mais desvantagens no processo de instituição das classes trabalhadoras brasileiras. E o direito à terra, para alguns imigrantes,

¹²⁴ Em Portugal, a escravatura foi abolida em 1761, mas a metrópole manteve o sistema escravista no Brasil Colônia. O Brasil torna-se independente de Portugal em 1822, e o império brasileiro continua mantendo a escravidão. A cidade de Natal (Rio Grande do Norte) diz ter abolido dez anos antes. O estado do Ceará aboliu em 25 de março de 1884. Em 9 de setembro de 1884, a Câmara Municipal de Porto Alegre passa a chamar os campos centrais da várzea de Campos da Redenção – Parque da Redenção –, local onde os descendentes de africanos escravizados foram libertados na capital, criando nesse entorno uma Colônia Africana. Sobre Colônia Africana, ver o livro *Colonos e quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*, de Irene Santos, de 2010.

empurra trabalhadores(as) negros(as) do campo para as cidades. Nesse novo contexto, trabalhadores(as) deixam de ser indivíduos únicos(as) e tornam-se identificados(as) com um proletariado dependente dos(as) donos(as) dos produtos do seu serviço e do capital. É época em que a maioria da população negra começa a exercer trabalhos informais.

A integração de sujeitos(as) de classes trabalhadoras possibilitou a criação de diversos movimentos operários com objetivos políticos de garantia de direitos, negados pelas classes dominantes. As organizações sociais foram exigindo o aumento do preço da hora trabalhada, a redução da jornada de trabalho, a coibição dos abusos nas relações trabalhistas e o reconhecimento dos sindicatos de profissões, por exemplo. Mas, na maioria das vezes, o contingente negro foi incluído nessas conquistas.

É a primeira Constituição Republicana (1891) que passa a reger esse novo contexto socioeconômico brasileiro. No entanto, os artigos dessa carta magna representavam os interesses das elites agrárias e comerciais do país, deixando de fora o direito ao voto para as mulheres e, principalmente, aos analfabetos, em sua maioria negra. Essa manutenção do racismo por parte do Estado brasileiro estendeu-se por muito tempo ainda. A Constituição de 1891 foi sendo substituída pelas: Constituição de 1934; Constituição Brasileira de 1937; e Constituição Brasileira de 1946.

No início de abril de 1964, o presidente João Goulart (Jango) renunciou à Presidência da República do Brasil, por pressões militares que deram início ao regime ditatorial brasileiro, regido pela Constituição Brasileira de 1967. Nesse período, eram rotulados de “‘não brasileiros’ quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil”. (SKIDMORE, 1994, p. 137). O Governo Militar estendeu-se até 15 de janeiro de 1985, quando Tancredo Neves foi eleito indiretamente pelo Colegiado Eleitoral¹²⁵, vindo a falecer. Assumiu, então, o vice-presidente José Sarney, primeiro governo civil depois de 21 anos de ditadura. Em fevereiro de 1987, o deputado Ulisses Guimarães presidiu a Assembleia Nacional Constituinte, que iria formular a nova Constituição.¹²⁶

Por pressão dos movimentos sociais, antes silenciados na ditadura, a promulgação da Constituição Cidadã (1988) abriu novas oportunidades para a promoção da cidadania de afro-brasileiros. Foram incorporados Tratados Internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro que incluía, por exemplo, a discriminação positiva prevista no parágrafo 4º do artigo 1º da

¹²⁵ Na época, o Movimento Diretas mobilizava população brasileira para o voto direto à Presidência.

¹²⁶ O presidente Jânio Quadros (1917-1992) governou o Brasil por 7 meses, aproximando-se das ideias socialistas. Quando recebeu o presidente de Cuba Fidel Castro, condecorou o guerrilheiro Ernesto Che Guevara e o soviético Yuri Gagarin com a Ordem do Cruzeiro do Sul e enviou delegações brasileira à China. Renunciou em 1961. O vice-presidente João Goulart (1919-1976) assumiu, governando o país até 1964, ano do Golpe Militar.

Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965 da ONU, ratificada pelo Brasil em 1968, que diz:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contando que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. (ONU, 1965).

A Constituição Brasileira de 1988 propiciou a criação de vários órgãos e mecanismos de resgate da cidadania de afro-brasileiros como, por exemplo: a Fundação Cultural Palmares (1988); o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (1995); a inclusão de políticas compensatórias e ações afirmativas para grupos socialmente vulneráveis no Programa Nacional de Direitos Humanos (1996); o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação no Ministério do Trabalho (1996); a inclusão do quesito raça/cor como diretriz para o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (1996); a inclusão do quesito raça/cor nos sistemas de informação e Registro da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED) (1998); a criação de 22 núcleos de combate à discriminação no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho e Emprego (DRTEs); entre outras ações.

No decorrer dos anos, o Brasil passou a ser reconhecido internacionalmente por ter boas práticas de promoção da igualdade racial. Nesse sentido, o país vem influenciando a agenda mundial, principalmente após a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no âmbito da Presidência da República (Lei n. 10.678/2003).

Desde então, a estrutura governamental da promoção da igualdade racial no Brasil passou a instituir diálogos entre o *Estado* e os *movimentos sociais*, através de *Conferências* e de *Conselhos* de direitos. Passou a implementar políticas de igualdade racial e a deliberar ações para a formulação de *Planos* e *Políticas* públicas específicas para as populações negras, indígenas e ciganas, principalmente, de forma articulada. Passou a criar programas de governo executados através de *sistemas* governamentais. Passou a desenvolver ações coordenadas com *órgãos públicos* criados especificamente para a promoção da igualdade racial, em âmbito municipal, regional, estadual e nacional.

A referida Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada à Presidência da República do Brasil, mantém o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Ambos dialogam com secretarias, coordenadorias ou órgãos correlatos de promoção da igualdade racial nas esferas estaduais e municipais. Por sua vez, esses órgãos também mantêm conselhos estaduais e municipais de igualdade racial (ou órgãos correlatos de políticas para afro-brasileiros e povos indígenas, majoritariamente) na expectativa de se efetivar o funcionamento do Sistema Nacional de Políticas de Igualdade Racial (SNPIR).

A principal ação legitimada pela transversalidade da Seppir com os governos federal, estaduais e municipais foi a pulverização de ações afirmativas. Vale lembrar que, em 1919, as ações afirmativas foram instituídas pela primeira vez na Índia, país mantenedor de grandes desigualdades decorrentes de uma rígida estratificação social. A Índia passou a considerar critérios de raça e de gênero na reserva de vagas (cotas) em estabelecimentos de ensino, em empresas e no Parlamento. Então, outros países passaram a adotar essa discriminação positiva, conforme deliberações da ONU, para a promoção da igualdade, como, por exemplo, os Estados Unidos, a Nova Zelândia, a África do Sul, dentre outros.

A política de cotas foi inaugurada no Brasil com a Lei n. 5.465 de 3 de julho de 1968, conhecida como a *Lei do Boi*. Essa reservou 50% de vagas para agricultores ou filhos de agricultores nos cursos técnicos agrícolas ou superiores de Agricultura e de Veterinária das instituições públicas de ensino do país. Ela somente foi revogada através da Lei n. 7.423 de 17 de dezembro de 1985, com o fim da ditadura militar. Já no âmbito da promoção da igualdade racial, as ações afirmativas são compreendidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e particulares de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 53).

As ações afirmativas servem para a mobilidade de grupos brasileiros vulnerabilizados e que são igualmente importantes para o desenvolvimento da nação. Não é uma ação individual, mas, sim, coletiva. Vêm alterando as regras e os códigos que mantêm o *status quo* de desigualdade entre a população brasileira. Vêm ampliando direitos ao relativizar o Artigo 5º da Constituição Federal que diz: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer

natureza”, pois tem alcançado indivíduos excluídos(as) das políticas universalistas. (IKAWA, 2008, p. 151).

Nesse processo, ganha força o Estatuto da Igualdade Racial brasileiro, que inclui o direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à liberdade de consciência, de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos; o direito ao acesso a terra e à moradia adequada; o direito ao trabalho; o direito ao acesso à justiça e à segurança, principalmente à população afrodescendente. Além disso, o Estatuto recomenda ações inclusivas para a população negra também aos meios de comunicação.

O projeto de lei do Estatuto passou a tramitar na Câmara dos Deputados no ano de 2000. De autoria do deputado federal gaúcho Paulo Paim, somente em 20 de julho de 2010 torna-se a Lei n. 12.288.¹²⁷ O Estatuto é destinado a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”¹²⁸, através da instituição do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir).

A reserva de vagas para afrodescendentes nas mais variadas áreas de mobilidade social ficou fora do Estatuto, motivando grandes manifestações do Movimento Social Negro Brasileiro. Essa lacuna foi recuperada em 2012, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) avaliou a constitucionalidade das cotas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB), primeira universidade federal a instituir esse tipo de ação afirmativa, em junho de 2004.

A sentença do STF referendou a ação ajuizada pelo Partido dos Democratas (DEM) em 2009 contra o sistema de cotas raciais na UnB. Para o partido, o sistema promoveria a violação de diversos preceitos fundamentais fixados pela Constituição de 1988, como a dignidade da pessoa humana, o preconceito de cor e a discriminação, afetando o próprio combate ao racismo.¹²⁹ Por unanimidade, as ministras e os ministros do Supremo julgaram improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. Consideraram constitucional a política de cotas no Brasil.

Com base nesse julgamento, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.711/2012, instituindo o sistema de cotas raciais e sociais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de todo o país. De acordo com essa deliberação, metade das cotas destinadas a estudantes pobres, ou seja, 25% do total

¹²⁷ Alterando as Leis: 7.716 de 5 de janeiro de 1989; 9.029 de 13 de abril de 1995; 7.347 de 24 de julho de 1985; e 10.778 de 24 de novembro de 2003.

¹²⁸ Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, p. 1.

¹²⁹ A advogada voluntária do DEM, Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, fez a defesa da ação.

da reserva de vagas, é destinada a estudantes negros(as) – pretos + pardos – ou indígenas, de acordo com a proporção dessas populações em cada estado, segundo os dados do IBGE. Os critérios da chamada “cota racial” vão variar de uma instituição pública para outra. Os outros 25% da reserva de vagas é destinada a estudantes que tenham feito todo o Ensino Médio em escolas públicas e cujas famílias tenham renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. As instituições federais terão quatro anos para implementar essa política pública de garantia de igualdade progressivamente o percentual de reserva de vagas estabelecido pela lei, mesmo as que já adotam algum tipo de sistema afirmativo na seleção de estudantes.

As cotas nas universidades são um símbolo importante para a promoção da igualdade racial no Brasil, pois representam o apogeu da luta por cidadania de afro-brasileiros(as) protagonizada pelo Movimento Negro Brasileiro.

4 SER NEGRO(A) NO BRASIL E NA MÍDIA

4.1 IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

4.1.1 Identidades e diversidades

Nos últimos séculos, diversos momentos abriram caminho para se pensar as identidades humanas como construções históricas e socioeconômicas. Na era medieval, a identidade “do homem” baseava-se em sua ideia de centralidade no universo. No apogeu das ciências, as ideias sobre as evoluções das espécies determinavam o construto das identidades. Novas descobertas foram moldando novos pensamentos sobre a forma como homens e mulheres se posicionam perante o mundo, através de suas identidades.

Num primeiro momento, a visão de outros planetas trouxe a percepção de que a Terra não era o centro do universo, como se pensava, mas, sim, o sol, no sistema heliocêntrico. Na chamada Idade Média, essa ideia foi considerada heresia pela Igreja Católica, pois ela baseava suas doutrinas no geocentrismo¹³⁰ para pregar a perfeição divina na criação do homem (branco), como essencial à identidade. O conhecimento sobre o sistema solar já era divulgado por africanos(as) e árabes quinze séculos antes do polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) popularizá-lo.¹³¹

Na sequência, a contínua observação da natureza trouxe a percepção de que talvez os seres humanos não tivessem sido criados à imagem e à semelhança de Deus. Indícios levavam à conclusão de que existia uma certa “evolução” das espécies. Essa oposição ao criacionismo, baseada na modificação biológica ao longo dos tempos, foi popularizada por Charles Darwin (1809-1882). Ideia que abalou a imagem “do homem” e a construção das identidades, já que o desenvolvimento da humanidade poderia ter passado pela evolução de macacos.

No Iluminismo¹³², os estudos da mente humana trouxeram a percepção de que existe um subconsciente que opera sobre homens e mulheres para além de suas consciências. Essa e outras ideias sobre o raciocínio humano foram organizadas na psicanálise de Sigmund Freud

¹³⁰ Dois séculos antes da Era Cristã, o grego Ptolomeu escreveu “Almagesto” e instituiu um modelo de cosmos geocêntrico onde os planetas girariam ao redor da terra.

¹³¹ Com a ajuda do telescópio, Galileo Galilei (1564-1642) comprovou o sistema heliocêntrico, mas teve medo da inquisição. Isaac Newton (1642-1727) desenvolveu teorias sobre a gravitação dos planetas ao redor do sol. Somente em 1835, o Papa Gregório XVI retirou a obra de Copérnico “*Das revoluções dos corpos celestes*” da lista de livros proibidos pela Santa fé.

¹³² Movimento impulsionado por filósofos que surgiu na França no Século XVII para defender a supremacia do pensamento racional sobre as crenças religiosas. O século das luzes desencadeou outros processos, como a Revolução Francesa, por exemplo.

(1856-1939), que teorizou sobre os processos inconscientes regentes dos comportamentos humanos.

Nessa direção, Stuart Hall (1997, p. 10) cunhou concepções das identidades dos(as) sujeitos(as) relacionadas ao iluminismo, à sociedade moderna e à pós-modernidade. No Iluminismo, o sujeito era considerado um indivíduo com um núcleo interior unificado e “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. No mundo moderno, a visão do “sujeito ainda é relacionada a uma essência que é o seu ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo”, ou seja, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. Esse sujeito sociológico

[...] era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 1997, p. 11).

Esse pensamento inter-relacional entre identidade e estrutura social propõe uma estabilização entre os sujeitos e “os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados” (1997, p. 12), segundo o autor. Diferentemente do sujeito do iluminismo unificado e do sujeito sociológico completo, o sujeito pós-moderno em Hall (1997) não é estável e tão pouco permanente, mas composto de várias identidades. Suas identidades não são fixas, mas formadas historicamente. Móvel e

[...] transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 1997, p. 11).

Nessa abordagem, ganham importância as interações entre os(as) sujeitos(as) e o ambiente sociocultural, e vice-versa, na construção das identidades. Essas visões de sujeitos(as) do seu tempo também estão imbricadas ao espaço de circulação das identidades em

territórios que orientam práticas sociais. Essa territorialidade é construída nas vivências do cotidiano, nas trocas e nas experiências socioculturais e políticas que estabelecem ou não as identificações, quando o “território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. (HAESBAERT, 2004, p. 40). Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 30) ressalta que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais”;

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, *as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. (SANTOS, 2001, p. 38).

Assim, a construção plural das identidades passa por categorias como gênero, raça/etnia, classe social, linguagem, geração, religiosidade, formação educacional e profissional, entre outros elementos que determinam as interações sociais, pois

[...] os processos de identidade se dão dentro de uma complexa relação entre as individualidades e as coletividades, que acontecem por meio das mais diversas esferas de sociabilidade ou dimensões da vida social. Uma das esferas de sociabilidade ou dimensões mais profundas da vida social é a esfera ou dimensão das relações étnico-raciais. (FOLLMANN, 2012, p. 85).

Nesse processo de relações, a instabilidade das identidades induz uma mobilidade que compromete o pertencimento a uma única categoria. Nessa construção, as identidades e as diversidades vão sendo formadas a partir de uma negociação entre esferas de poder e de valores que constituem uma cultura. A palavra “cultura” é aqui entendida não como essência, mas como posicionamento. Múltipla e marcada “pelas histórias heterogêneas de povos em disputa, por autoridades antagônicas e por locais tensos de diferença cultural”. (BHABHA, 1998, p. 210).

4.1.2 Da mestiçagem à consciência negra brasileira

A construção de uma unidade para o conjunto da população brasileira procurou consensuar uma cultura que mascarasse as diferenças e as desigualdades regionais, étnico-raciais e socioeconômicas da nação. Baseada em traços culturais comuns, tal coesão seria

alcançada através de uma identidade nacional, que garantisse a tal “igualdade para todos”. No entanto, no contexto do país, os(as) afrodescendentes encontraram barreiras para usufruir dessa tal autodescrição de “brasilidade”.

Em solo brasileiro, afrodescendentes foram reconstruindo suas histórias e formando suas identidades em meio a um pensamento social de intelectuais nacionais calcados em ideologias racistas, baseadas em lógicas excludentes de não participação. Essas lógicas foram alijando, estrategicamente, alteridades negras em nome do progresso do Brasil. Promoveu a pobreza, a limpeza étnica e a tentativa da destruição de valores e cosmovisões não hegemônicas.

Entre os intelectuais nacionais inspirados em teorias racialistas encontra-se o médico-legista baiano Romildo Nina Rodrigues (1862-1906). Ele destacava a grande miscigenação no Brasil para fundamentar seu pessimismo racial em relação ao desenvolvimento do país, na perspectiva do racismo científico com foco na degeneração do mestiço. Para ele, o importante era o país determinar “o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui”. Baseava suas convicções no determinismo racial, que justificava a suposta inferioridade de negros e mulheres negras a partir das teorias evolucionistas. Inferioridade que não seria compensada pelo “mestiçamento, processo natural pelo qual os negros se estão integrando ao povo brasileiro”. (RODRIGUES, 2010, p. 291).

Nessa mesma época, o estudioso do folclore brasileiro Silvio Romero (1949, p. 85), eleito deputado federal em 1900, divulgava que “todo o brasileiro é mestiço, se não no sangue, nas ideias”.

Já na década de 1920, o advogado Francisco José de Oliveira Vianna (1883-1951) também publicou obras justificando suas ideias sobre a suposta inferioridade dos mestiços, inspirado nas teorias arianizantes de criação de seres superiores. Pensando no futuro da formação do povo brasileiro, com base em matrizes étnicas, para o autor, haveriam

[...]quatro grandes raças ou grupos somatológicos: os dolicocefalos loiros, de alta estatura a que pertence os anglo-saxões, os noruegueses, os suecos e grande parte dos alemães [...], os braquicefalos loiros, de pequena estatura, espelhados por várias regiões da Europa Central: Prússia Oriental, Saxe, Silésia, Polônia e Rússia, os braquicefalos morenos, ou celtas, também de pequeno talhe, que constituem o fundo dominante da população francesa [...] e os dolicocefalos, que dominam as zonas meridionais da Itália, as ilhas do mediterrâneo e, principalmente, a Espanha e Portugal. (VIANNA, 1959, p. 196).

Assim, Oliveira Vianna acreditava que a miscigenação, se bem conduzida – através do incentivo da vinda de novos grupos de migrantes europeus para o país –, levaria à pureza racial brasileira. Ao contrário de Nina Rodrigues, que era contra a mestiçagem. O ideal de branqueamento de Vianna seria a salvação para a suposta degeneração dos(as) brasileiros(as) de cor. Em sua visão, a eugenia deveria ser transformada em política pública de higienização étnica. (VIANNA, 1959, p. 154). Seu pensamento estava alinhado com o da burguesia da Primeira República brasileira que governava o país.

Nessa linha, em julho de 1911, o cientista e presidente do Museu Nacional João Batista de Lacerda (1846-1915) representou o Brasil no *Congresso Universal das Raças* realizado em Londres. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2011, p. 226), os países participantes proferiram palestras discutindo “O problema da raça negra nos EUA”, “A posição mundial do negro e do negroide”, “O destino da raça judaica” e “As raças sob o ponto de vista sociológico”, por exemplo. Conhecido como “laboratório racial”, pela sua miscigenação estremada, a nação brasileira supostamente degenerada foi apresentada não como um problema, mas como um país onde

[...] o cruzamento racial se convertia em solução [...] nosso enviado oficial apostava em uma espécie de mestiçagem redentora, que se lograria a partir de algumas políticas públicas concernentes à imigração; de algumas certezas da ciência que apostava na seleção – branca – dos mais fortes, e com alguma fé. O fato é que a tese era abusada: em um século, e após três gerações, seríamos brancos. (SCHWARCZ, 2011, p. 228).

As explanações de Lacerda eram baseadas nas análises do médico-legista antropólogo Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), considerado o “pai da radiodifusão no Brasil”¹³³, que observou os Censos de 1872 e de 1890 prevendo o “desaparecimento do elemento negro” no Brasil até o ano de 2012. Em 1929, Roquette-Pinto divulgou suas ideias sobre o branqueamento do país, com foco num nacionalismo inspirado no ideal de progresso, no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, no Rio de Janeiro.

Na sequência, o psiquiatra alagoano Arthur Ramos (1903-1949) divulgou suas reflexões sobre a primitividade das culturas negras, considerando-a uma manifestação folclórica que era sincretizada com a cultura brasileira. Dialogava com o “melting pot”¹³⁴ de Franz Boas (1858-1942), antropólogo judeu que declarou que a “diferença fundamental entre

¹³³ Por ter criado a radiosociedade do Rio de Janeiro, para difundir educação. Ele participava do Movimento Eugênico Brasileiro, que assessorava o governo no controle eugênico da população, juntamente com o escritor Monteiro Lobato.

¹³⁴ Mistura.

os grupos humanos é de ordem cultural e não racial”. (CUCHE, 1999, p. 35-40). Assim, a aceitação das diferenças culturais foi criando o mito de um povo brasileiro tolerante e capaz de servir de exemplo para países segregacionistas.

Inspirado em Franz Boas, Gilberto Freyre passou a divulgar que a grande diferença entre as relações étnico-raciais nos Estados Unidos¹³⁵ e no Brasil seria a marca da miscigenação, uma tradução da brasilidade sem racismo. Segundo Ella Shohat (2004, p. 38), nos Estados Unidos a miscigenação era considerada “crime de sangue” até mesmo no Código dos Produtores e Diretores de Filmes da América de 1934. Esse código reproduzia leis segregacionistas e afirmava que “a miscigenação (relações sexuais entre as raças branca e negra) era proibida”, quando a

[...] deslegitimação de uma união romântica entre “brancos” e outras “raças” estava ligada a uma ampla prática social excludente em que a definição biológica da raça estava embebida do conceito político de raça e da hierarquia de civilizações marcadas pelo gênero. (SHOHAT, 2004, p. 38).

Dando continuidade aos seus pensamentos, na década de 1930, Freyre teorizou sobre a existência de uma democracia étnica brasileira¹³⁶ a relacionando a uma democracia social existente no país. Exaltou a mistura entre brancos(as), negros(as) e índios(as), num contraponto às relações étnico-raciais estadunidenses. Segundo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2002, p. 139), o primeiro a utilizar o termo “democracia racial” foi Roger Bastide, num artigo publicado no *Diário de São Paulo*, em março de 1944, numa livre interpretação das ideias de Freyre. Para o autor, Freyre evitou o termo, muitas vezes, preferindo a noção de etnia à de raça para definir as relações entre brancos(as), negros(as) e índios(as) no Brasil.

Na clássica obra *Casa grande & senzala*, Gilberto Freyre (1989) apresenta sua interpretação sobre as relações étnico-raciais e sociais brasileiras com base nos engenhos nordestinos. Do seu ponto de vista, as fazendas brasileiras seriam chefiadas por uma família

¹³⁵ Novos estudos sobre os Estados Unidos têm revelado que a miscigenação foi um fenômeno importante entre os(as) estadunidenses. Estudos sobre populações mestiças nos Estados Unidos vêm ganhando visibilidade também em cenários brasileiros por meio das pesquisas do professor Francis Wardle, da Universidade de Phoenix, no Colorado, entre outras. Ver o vídeo *Jazz Gumbo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yqxc3_DGAhg. Acesso em: 12 out. 2012.

¹³⁶ Em 1833, o abolicionista Joaquim Nabuco já falava em harmonia entre brancos(as) e negros(as) no Brasil, em comparação ao ódio racial existente nos Estados Unidos. Primeiramente, Gilberto Freyre usou a expressão “democracia étnica”. O termo “democracia racial” só irá aparecer depois, a partir dos estudos especializados patrocinados pela Unesco sobre a mobilidade de negros(as) no país.

portuguesa dominante¹³⁷, patriarcal¹³⁸, rural, poligâmica e escravizadora de índios(as) e de negros(as). Seria uma unidade política, econômica e social fundamental para a construção do país, onde, com o apoio da religião católica, a autoridade do patriarca reproduziria o poder do Estado. (FREYRE, 1989, p. 19). Para o autor, a hierarquização e as distâncias sociais entre as raças seriam minimizadas pelo habitual contato sexual entre o homem branco e as mulheres negras ou indígenas, que geraria um mestiço livre de discriminação na sociedade brasileira.

[...] a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelo efeito social da miscigenação. (FREYRE, 1989, p. 1).

Ideologicamente no Brasil, a mestiçagem teria gerado uma “raça brasileira”, que camuflaria a reflexão sobre as desigualdades entre negros(as) e brancos(as), reforçando o mito da democracia racial. Lilia Schwarcz salienta que à época, a *visão racial* da nação permeava os discursos cotidianos dos(as) brasileiros(as), as relações pessoais e as vivências diárias, tornando-se uma questão de importância fundamental para o destino do Brasil. A autora argumenta que:

Por vezes é a visão otimista freyriana que prevalece transformando o país numa grande imagem de convivência racial pacífica e idílica. É de novo a *raça* que aparece em expressões como “*esse é um sujeito de raça*”, “*você vale quanto vale a sua raça*”, “*vai na raça*”, entre tantas outras que falam de uma certa identidade nacional ainda pautada por uma coloração singular. A *raça* continua, também, presente em sua asserção mais negativa, que busca vincular aspectos exteriores a certas deformações morais. (SCHWARCZ, 1994, p. 149).

Reforçando a ideia positiva de miscigenação, o antropólogo Darcy Ribeiro (2006, p. 410) garantia que o povo brasileiro é “mestiço na carne e no espírito”. Para o autor, o povo brasileiro é uma “massa de nativos oriundos da mestiçagem” sem consciência de si “até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros”.

¹³⁷ Sobre a família escrava, ver: SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

¹³⁸ Sobre a problematização da noção de família patriarcal, ver: SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Na mesma linha, o antropólogo brasileiro Roberto Da Matta (1997, p. 73) lembra que nos Estados Unidos os mestiços são definidos como negros(as), em seu sistema bipolar, contrapondo-se aos cidadãos(ãs) brancos(as), acirrando a segregação racial. No Brasil, ao contrário, a miscigenação seria símbolo de integração, em que os cidadãos e as cidadãs seriam “brancas ou negras de acordo com suas atitudes, sucesso e, sobretudo, relacionamentos”.

Para o antropólogo Kabengele Munanga (1999, p. 14), natural da República Democrática do Congo e radicado no Brasil, a supervalorização do mestiço brasileiro obstrui o resgate de uma negritude mobilizadora em torno das identidades negras e das culturas afro-brasileiras. Nesse sentido, a afirmação das identidades vem sendo reivindicada por afrodescendentes na diáspora, em negociações constitutivas das identidades negras positivadas como estratégia política. Não se trata de negar a mestiçagem, contra eurocentrismos ou em favor de afrocentrismos. Trata-se de mestiços(as) negros(as) e mestiços(as) brancos(as) terem uma consciência ativa da desigualdade étnico-racial.

Já nos anos 1950, protagonizadas por Roger Bastide e Florestan Fernandes, novas concepções sobre as relações étnico-raciais brasileiras foram estudadas, através do Projeto Unesco.¹³⁹ Esse projeto objetivava tornar inteligível o cenário racial brasileiro e responder à recorrente questão da incorporação desigual de determinados segmentos sociais à modernidade. Machado (2000, p. 28) ressalta que “Roger Bastide chegou a propor a noção de ‘raças sociológicas’ e sublinhou a sua grande variabilidade entre países e contextos históricos”. Para o autor, é “justamente por as pertencças raciais serem construídas socialmente é que um mulato claro é definido como branco no Brasil e como negro nos EUA”.

Nas pesquisas da Unesco, apareciam referências sobre a visão de um Brasil dotado de relações étnico-raciais harmoniosas. Na avaliação dos dados das pesquisas, Florestan Fernandes (1978) denuncia que ainda existia a crença de um Brasil que vive o mito da democracia racial. Esse mito dificulta a compreensão da existência de mecanismos de reprodução do racismo no país, legitimadora das desigualdades raciais como problema nacional.

Os pesquisadores alertavam que no contexto brasileiro existiriam manifestações sutis de preconceito racial que poderiam ser difíceis de serem identificadas. Aconselhavam novos pesquisadores(as) a utilizarem recursos metodológicos como entrevistas qualitativas, observação participante, entre outros procedimentos, para garantir o olhar apurado de

¹³⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que passou a ser sensível às denúncias referentes às desigualdades étnico-raciais do Movimento Negro mundial e do Brasil, como a Frente Negra, o Teatro Experimental do Negro (TEM) e o *Jornal Quilombo* fundados por Abdias do Nascimento, por exemplo. <http://www.abdias.com.br/>

cientistas e para captar as formas de racismo no país. O relatório das pesquisas gerou um mapeamento das interações étnicas no Brasil, contribuindo para novas leituras sobre a sociedade brasileira e seu processo de modernização, num cenário de significativas desigualdades sociais e raciais. (MAIO, 1999).

O projeto da Unesco abriu caminho para novas inserções na temática. Em 1959, financiados pelo INEP/CAPEL, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso replicaram o Projeto Unesco na Região Sul do Brasil. Os resultados das investigações evidenciaram a contribuição do trabalho de negros e de mulheres negras para a construção das riquezas nacionais, ampliando o conhecimento sobre os padrões de relações étnico-raciais no Brasil meridional, mas ainda numa perspectiva de harmonia entre as raças.

A perspectiva das desigualdades étnico-raciais foi retomada por Carlos Hasenbalg (1999), que estudou a mobilidade social brasileira. O autor argumenta que existem barreiras raciais veladas nos processos de ascensão socioeconômicas de afrodescendentes no país. Essas barreiras seriam residuais da herança da escravidão, já que o racismo instituiu representações de inferioridade sobre as habilidades profissionais e educacionais de mulheres e de homens negros brasileiros(as). Esse estigma seria superado com a promoção de oportunidades iguais para negros(as) e brancos(as).

Os resultados das pesquisas de Hasenbalg (1999) informavam a existência de uma desigualdade étnico-racial no Brasil, independentemente da origem social e educacional dos(as) afrodescendentes. Desse ponto de vista, os(as) afro-brasileiros(as) seriam associados(as) a um *status* coletivo inferior, o que os(as) confinaria em estratos socioeconômicos também inferiores. Outros autores revisaram os estudos de Hasenbalg e chegaram às mesmas conclusões.

Diante de um negro e um branco de origem nas classes baixas, os dois com mesmo nível educacional, a sociedade privilegiará o branco na hora de recrutar para posições disponíveis nas classes intermediárias e superiores. Eventualmente, privilegiará mesmo um branco com menos educação em detrimento de um negro com maior grau de instrução. [...] A origem pobre em uma sociedade na qual o melhor horizonte ascensional é a passagem ao *status* de um pouco menos pobre também é outro fator de peso na reprodução das desigualdades raciais. [...] Embora não impeçam a presença de indivíduos negros nas camadas privilegiadas da sociedade, os diversos fatores relacionados predisõem o grupo racial do qual fazem parte a permanecer concentrado nas posições sociais subalternas. (OSÓRIO, 2004, p. 19).

O *Atlas Racial Brasileiro* e muitas outras pesquisas estatísticas realizadas nos últimos vinte anos denunciam: a) que entre as crianças indígenas a pobreza é de 71%, entre as crianças afro-brasileiras a pobreza é de 58%, e entre as crianças brancas – de várias origens étnicas – a pobreza é de 33%; b) que o número de pobres dificilmente cai entre os(as) afro-brasileiros(as), que estancam na escala social; c) que os(as) afro-brasileiros(as) são 16% da elite e 66% dos pobres; d) que a violação de direitos atinge em grande medida os(as) afro-brasileiros(as); e) que os bairros ricos repelem negros(as) em sete capitais brasileiras; f) que os(as) negros(as) são minoria nas grandes empresas; g) que os homicídios atingem uma grande parcela de homens negros; h) que a desigualdade racial abre um fosso de 40 anos na educação entre brancos(as) e negros(as); i) que os(as) brancos(as) ganham o triplo de uma mulher negra; entre outros índices interessantes para o debate sobre a mobilidade social dos(as) afro-brasileiros(as).

Mesmo assim ainda há, no senso comum, um argumento recorrente que tende a esvaziar o preconceito racial, deslocando do étnico e situando na questão de classe as desigualdades na diversidade. Nessa corrente, seria o pobre, e não o negro, quem não ascende social e economicamente, em sua maioria. No entanto, pesquisas¹⁴⁰ apontam que o preconceito racial é mais marcante que o preconceito de classe, uma vez que os homens negros e as mulheres negras pertencem a um dos grupos mais desfavorecidos em termos de garantia de direitos cidadãos no Brasil.

4.1.3 Afro é origem, preto/pardo é cor e negro é identidade

Qual a origem, qual a cor e qual a identidade das brasileiras e dos brasileiros? As ambiguidades demonstram que essas noções são construções socioculturais, cujos significados variam entre indivíduos e entre diferentes lugares. Nessa dinâmica, descendentes de origem africana, por terem sido forçadamente dispersos pelo mundo, seriam um grupo o qual o discurso de pertencimento envolveria um leque maior de negociações na reconstrução de suas múltiplas identidades (HALL, 2009); já que as competições por identidades são ressignificadas nas relações socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, regionais entre outras interações cotidianas.

Pensando na classificação da população brasileira, o primeiro Censo foi realizado em 1872, durante a monarquia escravocrata, quando as pessoas foram divididas entre a *população*

¹⁴⁰ Ver estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

livre e a população escrava. O segundo Censo Demográfico foi realizado em 1890 e buscava uma divisão com base na cor da pele das pessoas, as categorizando como *brancas, pretas, mestiças* ou *caboclas*. Por razões políticas, essa investigação das características gerais da população e dos domicílios do território brasileiro não foi efetuada nos anos seguintes. Esse período de ausência de realização do Censo foi marcado por grandes ondas migratórias, principalmente de europeus, asiáticos e árabes para o Brasil.

De volta em 1940, o novo Censo classificou a população brasileira como *branca, preta, amarela* (japonesas, chinesas, coreanas), enquanto as outras respostas foram codificadas como pessoas de cor *parda*. Depois desse Censo, a regularidade da pesquisa passou a ser de dez em dez anos. Na continuidade dessa operação estatística, as categorias *branca, preta, parda e amarela* moldaram os censos de 1950, 1960 e 1980¹⁴¹, sempre as relacionando à cor da pele da população brasileira.

Em 1976, o IBGE¹⁴² realizou uma pesquisa para verificar as formas com as quais os(as) entrevistados(as) vinham declarando sua cor de pele. Identificou 136 formas, como, por exemplo: “queimado da praia”, “azul”, “turvo”, “moreno”¹⁴³, entre outras. No Censo de 1991, foi incluída a categoria *indígena* nos integrantes da população brasileira, que também está no Censo de 2000.

Porém, no Censo de 2010, foi ampliada a pergunta aos *indígenas* que passaram a responder também a qual etnia pertencia e qual língua era falada em sua comunidade. O que não se aplicou às outras populações diversificadas do Brasil, como as comunidades remanescentes de quilombos, por exemplo. Seriam da etnia negra? De quais etnias africanas seriam? Nesse sentido, o conceito de etnia associado às mulheres negras e aos homens negros brasileiros se tornou problemático, uma vez que a origem étnica dos descendentes de africanos não poderia ser recuperada completamente, por causa da miscigenação e pelo próprio contexto da escravidão.¹⁴⁴

¹⁴¹ O Censo do IBGE é regulamentado pela Lei 5.534, de 14 de novembro de 1968, e pela Lei 8.184, de 10 de maio de 1991. Adota princípios e recomendações do Programa Mundial sobre Censos de População e Habitação da ONU, o que lhe dá padrão internacional.

¹⁴² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁴³ A palavra “moreno” deriva do espanhol *moro*, habitante da Mauritània, mouro (do latim *maurus*, “mauritano, africano”) e, em alusão à pele escura dos mauritanos, “castanho-escuro” (BROSE, Elisabeth; MACHADO, Sátira).

¹⁴⁴ Em 1890, o ministro da Fazenda, Rui Barbosa, autorizou a incineração da documentação pertencente ao órgão referente aos afrodescendentes no Brasil. A atitude visava impedir que antigos(as) donos(as) de afrodescendentes escravizados se habilitassem a receber indenizações pela abolição do sistema escravista. Essa ausência de parte dos documentos da época da escravidão acaba por prejudicar historiadores e sociólogos interessados em recuperar a história dos(as) africanos(as) no país. (MOURA, 2004, p. 332).

Nas últimas décadas, a categorização das pessoas no Censo do IBGE vem reforçando a afirmação das identidades brasileiras. Nessa perspectiva, a identidade ganha maior valor e serve de referência em relação às diferenças. Denota aquilo que se é num contraponto àquilo que não se é, pois se é um “outro”, o diferente. A afirmação “sou negra” carrega o sentido de “não sou branca”, “não sou indígena”, entre outras identidades. Essas declarações revelam a face de negociação que os conceitos de identidade e de diferença promovem entre grupos sociais. Assim, na disputa

[...] pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. (SILVA, 2000, p. 3).

Identidade e diferença, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), possuem uma relação em torno do *ser* ou *não ser* parte de um determinado grupo. Nessa abordagem, são as dimensões sociológicas, políticas, culturais ou biológicas que acionam identidades nacionais, profissionais, partidárias, étnicas, raciais, territoriais, sexuais e de gênero, por exemplo. Mas, como essas são discursivamente construídas no campo social, identidade e diferença não podem ser compreendidas fora do contexto ao qual estão inseridas. Conforme Leslie Chaves,

Alguns segmentos consideram “modismo” ou eufemismo o uso da palavra “afro-brasileiro”, outros interpretam como uma saída para a estigmatização ligada a termos como “negro”, que muitos defendem que deve ser mantido e valorizado. Há grupos que também não concordam com a utilização de “afrodescendentes”, pois consideram que toda a humanidade descende da África, dessa forma não seria adequado que se referisse apenas a uma parcela da população. [...] Desde a conferência de Durban, marco importante para a trajetória das lutas do Movimento Negro, a terminologia “afrodescendente” tornou-se oficial na redação da ONU. Essa definição foi necessária porque a palavra “negro” tem um sentido pejorativo nos países de língua portuguesa africanos, já que significa “descendente de escravos”. No Brasil, pelo contrário, essa expressão assumiu caráter de estratégia de afirmação de identidade, assumindo um amplo caráter político. (CHAVES, 2009, p. 18-19).

No contexto brasileiro, invariavelmente, ser negro(a) é ter sua identidade relacionada à escravidão, à mestiçagem, às teorias racistas e às desigualdades. A historiografia brasileira revela que a maior hostilidade racial no país está associada aos(às) afrodescendentes. Nessa sociedade, a cor das pessoas ainda denota o seu lugar social quando a maioria da população de

cor de pele mais escura tem condições socioeconômicas inferiorizadas, em relação às pessoas que têm cor de pele clara.

Na obra *Tornar-se negro*, Neusa Santos Souza (1983) articula as noções de ideologia e dos aparelhos ideológicos do Estado do filósofo Louis Althusser (1918-1990) e, também, a psicanálise e a noção de inconsciente do estruturalista Jacques Lacan (1901-1981), para interpretar a vida de homens negros e de mulheres negras e suas relações com o imaginário racista que permeia o contexto brasileiro. Para a autora, a possibilidade de se

[...] construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições que lhe permitirão ter um rosto próprio. (SOUZA, 1983, p. 17).

A autora ainda reflete sobre o custo emocional da negação das identidades histórico-existencial de negros e de negras, que para “tornar-se gente” identificaram-se com o modelo branco. Essa estratégia foi determinante para a ascensão social de alguns e algumas mestiços(as) numa sociedade de classe, de ideologias, de prerrogativas e de estéticas brancas. Para a psicanalista, elevar a autoestima e assumir as identidades negras são exercícios de autonomia capazes de efetivar “um discurso sobre si mesmo”. Esse tipo de posicionamento possibilitaria a caracterização dos(as) sujeitos(as) negros(as), ou seja, a formação das subjetividades que podem ser

[...] concretas e abstratas, visíveis e invisíveis: características que compõem os campos de forças, espécie de trama de intensidades que, na composição, formam seres singulares [subjetividade] pensada também como constante produção, sempre se transformando, a partir dos múltiplos encontros, das múltiplas marcas. (BAPTISTA, 1997, p. 11).

No Brasil, desafiando os padrões e modelos de beleza dominante, existe no senso comum uma afirmação que diz: *uma pessoa de pele clara pode se dizer branca*. Mas se alguma característica no cabelo, no nariz ou na boca for associada a um traço negroide, *ela será classificada como negra pela sociedade*. Vale lembrar também que muitas pessoas que se autodeclararam como negras podem ter a cor da pele mais clara do que pessoas identificadas como brancas, mas possuir algum traço negroide, como o cabelo louro e crespo por

exemplo.¹⁴⁵ Assim como pessoas de pele acastanhada podem ser qualificadas como brancas, por terem cabelos lisos, por exemplo.

Interessada no debate das ações afirmativas no Brasil, a especialista em psicologia social, Flúvia Rosemberg, vem estudando a categoria raça na produção de desigualdades educacionais.¹⁴⁶ Em seu artigo *O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa?* (2004), sobre as respostas de candidatos e de candidatas ao programa da Fundação Carlos Chagas, a pesquisadora problematiza a autoclassificação de pessoas que se utilizam das variações da linha de cor.¹⁴⁷ Dialogando com análises da Pesquisa Mensal de Empregos (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a autora garante

[...] que a grande maioria das pessoas que responderam “parda” na pergunta fechada, usaram também denominações “intermediárias” entre branco e negro na pergunta aberta, como morena e a própria categoria parda (88,1%); uma minoria dos que se classificaram como pardos na pergunta fechada usaram denominações branco e seus complementos (1,3%) ou negro e preto (0,9%) na pergunta aberta. (ROSEMBERG, 2004, p. 64).

Para a autora, essas declarações acabam por evidenciar que brasileiras e brasileiros que se autodeclararam negros ou indígenas podem não ser assim considerados pela sociedade brasileira. Apoiando-se em dados disponibilizados por censos do IBGE e de pesquisas nacionais por amostra de domicílios, Rosemberg (2004, p. 65) ainda acredita que o sistema de cotas nacional tem contribuído para “conformar quem é negro no Brasil no século XXI”.

No entanto, não se pode desconsiderar as grandes diferenças internas entre os membros de um mesmo grupo étnico-racial. Os comportamentos e as características não podem ser generalizados e relacionados a vários indivíduos através de identidades recriadas nas práticas cotidianas, inclusive as identidades negras. Mesmo que os homens negros e as mulheres negras tenham histórias semelhantes de superação, muitas delas relacionadas ao seu fenótipo negroide, eles e elas continuarão a ter diferenças entre si. São as relações familiares,

¹⁴⁵ Um modelo de cabelo associado à negritude são os “dreads”, por exemplo. Existem registros de uso de *dreadlocks* em múmias de civilizações antigas do Peru, em padres das Igrejas Coptas da Etiópia, em indianos da seita *sadhu* do hinduísmo, em rastabudistas do Japão, entre outros, sendo popularizado pelo Movimento Rastafári da Jamaica, desde 1930.

¹⁴⁶ Ela integra a Fundação Carlos Chagas, vinculada ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. A instituição oferece bolsas de mestrado e doutorado preferencialmente para negros e indígenas do Norte, Nordeste ou Centro-oeste provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades sociais e educacionais. Raça/etnia, região de nascimento e condições sociais da família de origem compõem os segmentos sociais sub-representados na pós-graduação do Brasil e são os selecionados para ações afirmativas, financiadas pela Fundação. Fonte: www.fcc.org.br

¹⁴⁷ Linha de cor é uma expressão utilizada pelo Movimento pelos Direitos Civis dos Estados Unidos que revela o estabelecimento de divisões entre grupos étnicos com base na cor da pele das pessoas em nome da desigualdade.

de moradia, escolares, religiosas, trabalhistas e com as mídias, por exemplo, que vão atualizando essas e outras identidades.

4.2 IDENTIDADES NEGRAS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

4.2.1 Das representações dos(as) negros(as) à divulgação das ações afirmativas na mídia

Na área da comunicação, pesquisas revelam a recorrente sub-representação de afrodescendentes e das culturas negras na mídia convencional brasileira. Recorrentemente, os meios de comunicação veiculam desigualdades sociais que afligem o país e, mas em sua maioria, não promovem a construção de identidades negras positivadas que valorizem a contribuição de afro-brasileiros(as) para a economia, a política e a sociedade como um todo. Segundo Ana Alakija (2012, p. 120), a mídia interfere no

[...] processo de emergência de identidade. Isso explica porque a oligarquia da comunicação mundial nos anos de 1970 que abrangia, além da informação noticiosa, o cinema (época dos “enlatados”) e outras formas de entretenimento causou grande prejuízo às culturas negras e indígenas nas Américas e o processo identitário afro-latino-americano. Ao contrário do que se imaginava, e assim como já constatado no Brasil, outros países da América Latina têm questionado a imputação da existência de identidade nacional única nesses países.

Sobre esse “campo de estudos”, das relações entre as mídias e as questões negras, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Fúlvia Rosemberg (2008, p. 81) ressaltam que ainda é “raro identificar grupos de pesquisa com produção contínua, por períodos relativamente longos” sobre o assunto.¹⁴⁸ Os principais indicadores das representações que expressam racismo contra mulheres negras e homens negros no Brasil nos livros, nas novelas e nas notícias dos

¹⁴⁸ Existem alguns grupos como, por exemplo: o *Grupo de Estudos em Mídias e Etnicidades* da Faculdade de Comunicação (Facom) da Universidade Federal da Bahia (criado em 1997); o *Grupo Mídia e Etnia* da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (criado em 2002); o *Departamento de Estudos Culturais e Mídia* (GEC) do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS) da Universidade Federal Fluminense (criado em 2003). O Grupo de Pesquisa *Mídia, Cultura e Cidadania*, coordenado pela Prof^a Dra. Denise Cogo, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos, também inclui pesquisas sobre a relação entre a mídia e afro-brasileiros, principalmente após a criação do Grupo de Trabalho “Mídia e Cidadania Afro-Brasileira”. A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), principalmente através do Grupo de Pesquisa *Comunicação para a Cidadania*, tem tradição em acolher artigos ligados a essa temática. Desde 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) promove o Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE), dando visibilidade à produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais em várias áreas do conhecimento, incluindo o campo da comunicação.

jornais, por exemplo, são: as características dos papéis destinados a cada grupo social (brancos(as) e negros(as)); as relações trabalhistas e afetivo-comportamentais entre os grupos étnico-raciais; os tipos de representação da cultura e da sociedade brasileiras; e a abordagem da problemática do racismo no país nas produções midiáticas. Segundo Rosane da Silva Borges (2012, p. 188),

[...] o que podemos apreender dos discursos sobre o negro e a mulher negra, veiculados por programas televisivos e radiofônicos, peças e anúncios publicitários, jornais impressos e eletrônicos, novelas e congêneres? Olhando de soslaio para a paisagem midiática brasileira podemos observar um trajeto, pontilhado por estigmas e estereótipos, que parece se repetir indefinidamente. As malhas verbo-visuais que compõem a cena intersemiótica (imagens, textos escritos, som, projeções gráficas e diagramáticas) posicionam sujeitos e temas nos espaços de representação de modo a fixá-los em categorias predeterminadas.

Estudos sobre esses sistemas midiáticos vêm ganhando mais espaço na academia desde as décadas de 1970 e 1980, quando Solange Martins Couceiro de Lima (1971) analisou as representações das identidades dos negros, da mulher negra, das famílias negras e das relações étnico-raciais na televisão paulista. Na Universidade de São Paulo, Couceiro foi orientada por João Batista Borges Pereira, que investigou a presença de negros no rádio paulistana.

Estudando as representações de afro-brasileiros(as), o cineasta Joel Zito Almeida de Araújo foi orientado por Solange Couceiro¹⁴⁹ em sua tese. A pesquisa foi sustentada na análise de telenovelas da TV Tupi, da TV Excelsior e da Rede Globo no período entre 1963 e 1997. Sua tese resultou no documentário *A negação do Brasil*.¹⁵⁰ Uma das passagens do documentário explora cenas racistas na novela *Pátria Minha* (1994), de Gilberto Braga, quando o personagem Raul Pellegrini (Tarciso Meira) acusa seu empregado Kennedy (Alexandre Moreno) de roubo e o humilha por ser negro. Entendendo que a cena feria a

¹⁴⁹ Fernando Costa da Conceição, outro pesquisador reconhecido nacionalmente pelos estudos sobre o racismo na mídia, também foi orientado por Solange Couceiro. Ele defendeu a dissertação *Imprensa e racismo no Brasil: a manutenção do "status quo" do negro na Bahia* (1996) e a tese *Mídia e etnia no Brasil e EUA: estudo comparativo do projeto Folha de São Paulo para os 300 anos da morte de Zumbi e The New York Times* (1998). Fernando Conceição coordenou, ainda, o Comitê Pró-Cotas para negros na Universidade de São Paulo e o Núcleo de Consciência Negra na USP, na década de 1990.

¹⁵⁰ O cineasta, pesquisador, escritor, roteirista e pós-doutor Joel Zito Araújo também produz filmes relacionados à temática da negritude, como, por exemplo, o longa-metragem *O efêmero estado, união de Jeová*; o curta-metragem *Vista minha pele* (2003); o longa-metragem de ficção *Filhas do vento* (2004), vencedor de Kikitos no Festival de Gramado do RS entre outros prêmios; e *Raça* (2012), feito em parceria com a premiada documentarista norte-americana Megan Mylan. Esse último documentário retrata os dez anos de implantação de políticas de promoção da igualdade no Brasil que culminaram com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010.

autoestima da população negra brasileira, o Instituto Geledés notificou judicialmente a Rede Globo. Levou a emissora a retratar-se publicamente, o que foi feito em outra cena da novela nos dias seguintes à ação judicial.

Sobre as construções que os meios de comunicação fazem do racismo, Muniz Sodré (1998) propõe o conceito de racismo midiático, analisando o papel da mídia em produzir e reproduzir preconceitos e discriminações. Sodré enumera quatro fatores que efetivam sua análise: 1) a *negação*, quando a mídia tenta negar a existência do racismo, apesar de noticiar casos de violações flagrantes; 2) o *recalcamento*, quando a História do negro no Brasil ou nas Américas não é divulgada de forma positiva na mídia; 3) a *estigmatização*, quando a mídia cria estereótipos que levam à discriminação; 4) a *indiferença profissional*, quando a desvalorização – profissional e cultural – de comunicadores(as) negros(as) atinge a mídia. (SODRÉ, 1998).

Outros(as) pesquisadores(as) da área, como Dennis de Oliveira e Maria Ângela Pavan, argumentam que a televisão brasileira reforça padrões de relações étnico-raciais no país. Analisam a novela *Da cor do pecado* (2004) da TV Globo, na qual a atriz Taís Araújo protagonizou a personagem “Preta”, fazendo par romântico com um homem branco, “rico” e “bonito”. Na trama, ela passa a sofrer perseguições por sua condição social e racial.¹⁵¹ Observando essa telenovela, entre os dias 19 e 23 de abril de 2004, o pesquisador e a pesquisadora argumentam que a obra sugere comportamentos para cada tipo de relação interpessoal que envolva o racismo, como: ao assumir a identidade racial negra e partir para a confrontação, há uma desqualificação da imagem dessa personagem, a qual é punida e levada ao isolamento; b) a postura abertamente racista, de segregação e de abuso do poder na novela levam à desvalorização moral da imagem desses personagens e a vitórias pontuais, numa perspectiva de derrota; c) a postura de passividade e de vitimização é assumida pela heroína da história – Preta; d) na novela, a postura de preconceito velado – com possibilidades de abertura – denota tolerância; e) na trama, a postura de solidariedade racial é reforçada por normas morais pretensamente universais. (OLIVEIRA; PAVAN, 2004, p. 12).

Em suma, de forma maniqueísta, os vilões e as vilãs são brancos(as) que têm manifestações explícitas de preconceito. Afro-brasileiros(as) que assumem uma identidade

¹⁵¹ A telenovela *Da cor do pecado* foi ao ar em 2004, época em que o Governo Federal havia criado a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, institucionalizando o enfrentamento ao racismo no país, principalmente contra afrodescendentes. Pela primeira vez na história da Rede Globo, uma atriz negra (Taís Araújo) foi protagonista de uma telenovela. A obra levou a emissora a recordes de audiência em uma “novela das sete”, já que, recorrentemente, é a “novela das oito” a mais assistida. As telenovelas da Rede Globo exibidas às 21 horas são as mais acessadas, pois são veiculadas ao final do telejornal mais popular do país: o *Jornal Nacional*.

negra enfrentam o núcleo branco ou têm um discurso racial e acabam por não ter um final feliz na trama. Posicionamentos intermediários sugerem que: brancos(as) que têm um preconceito velado são tolerados(as) e considerados(as) tolerantes; negros(as) passivos(as) e conformados(as) em relação ao racismo são admirados(as); negros(as) que se colocam como fragilizados em relação ao racismo de brancos(as) são vitimados e merecem uma proteção paternalista; negros(as) com mobilidade social são aqueles que não assumem uma identidade étnico-racial; negros(as) que se sentem incomodados devem se retirar do lugar social de mulheres e homens brancos.

A novela *Da cor do pecado* foi reapresentada duas vezes no programa *Vale a pena ver de novo* da Rede Globo, exibido de segunda à sexta-feira no período da tarde. Em 2012, no ano em que o debate sobre as ações afirmativas para afrodescendentes culminou com a decisão de constitucionalidade das cotas sociais e étnico-raciais nas Universidades brasileiras por parte do Supremo Tribunal Federal (STF), por exemplo, a reapresentação foi um fracasso.¹⁵²

Algumas outras investigações evidenciam as interpretações de afrodescendentes sobre afro-brasileiros(as) na mídia, como a realizada por Claudia R. Acevedo e Jouliana J. Nohara, cujos entrevistados(as) compreendem que:

[...] a) os retratos dos afrodescendentes na mídia refletem o racismo que permeia a sociedade; b) as imagens estão impregnadas por estigmas sociais operacionalizados pela omissão e por papéis desvalorizados; c) os estigmas conseguem “feri-los” [os/as entrevistados]; d) os entrevistados desconstruem as imagens percebidas e não se identificam com elas; e) alguns entrevistados percebem pequenas mudanças nas representações desse grupo. (ACEVEDO; NOHARA, 2008, p. 7).

Percebe-se que as tendências atuais das representações de homens negros e de mulheres negras apresentadas pelos meios de comunicação parecem: a) *reforçar relações de trabalho hierárquicas*, quando os negros e as mulheres negras dificilmente são empoderados(as); b) *confinar afrodescendentes na marginalidade*, quando supervalorizam a vida da população negra nas favelas; c) *sugerir uma segregação étnico-racial na sociedade brasileira*, quando numericamente não inserem uma grande quantidade de pessoas negras, indígenas, orientais, por exemplo, nos espaços sociais representados; d) *estabelecer limites*

¹⁵² O argumento de que era o horário da tarde o problema da pouca audiência não se sustentou, pois a reprise da telenovela *Você Decide*, de Susana Werner, teve altos índices de audiência ao ser reapresentada no mesmo horário.

nas interações, quando a representação de casamentos inter-raciais vem acompanhada de conflitos. Essas representações destoam da complexa realidade de afrodescendentes no Brasil.

Por outro lado, estudos recentes mostram mudanças nessas tendências, como, por exemplo: a maior divulgação de casos de racismo no Brasil; a inserção de mais jornalistas negros(as) nos telejornais; a maior inclusão de afrodescendentes em comerciais publicitários; entre outras. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para se atingir a igualdade, também nos espaços midiáticos.

A pluralização da representação de afrodescendentes na mídia vem sendo ampliada. No contexto escolar, essa pluralidade pode ser vivenciada através da TV Escola.¹⁵³ No Guia de Programas da TV Escola, disponibilizado aos(as) professores(as) da rede, percebe-se um aumento na oferta sobre a diversidade humana nas produções da emissora, principalmente nos catalogados na temática pluralidade cultural. Séries como *Atlântico Negro: na rota dos Orixás*; *A atriz, o bispo e a rainha do carnaval*; *Festa do Rosário dos Homens Pretos do Serro*; *Moçambique*; *Povos e lugares na África*; *O Vodun*; entre muitas outras apresentadas atualmente no canal, abrem novas possibilidades de se pensar a construção da cidadania de afro-brasileiros(as) em sala de aula.

Mais especificamente, no mês de novembro, quando é celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, jornais, revistas, emissoras de televisão e rádio entre outros meios de comunicação intensificam a exibição de programas com a temática africana e afro-brasileira. São veiculados documentários e programas de debates, dando ênfase à luta antirracista e às práticas sociais mais próximas da pluralidade étnico-racial.

Essa temática também ganhou mais espaço em emissoras como: Canal Brasil e Canal Futura da Rede Globo, TV Cultura, TV Senado, TV Câmara, entre outros. A inclusão da história e cultura afro-brasileiras está desdobrada em outros suportes, como as revistas *Nova Escola* e *TV Escola*, tanto em meios impressos como na Internet. A Internet mereceria um capítulo à parte, pois são incontáveis as trocas de informações sobre vivências da negritude em salas de aula, muitas delas registradas em clipes no YouTube. Comunidades de professores(as) em redes sociais também disponibilizam experiências de promoção de cidadania afro-brasileira.

Mais especificamente sobre o debate da reserva de vagas para afro-brasileiros(as) nos veículos, durante o Seminário “Comunicação e ação afirmativa: o papel da mídia no debate

¹⁵³ Trata-se de uma emissora oficial do governo brasileiro, que na década de 1990 foi inserida nas escolas através da disponibilização de antenas parabólicas pelo MEC. Atualmente, a TV Escola pode ser assistida no Portal do Ministério da Educação. Também é sintonizada por antena parabólica (digital ou analógica) ou pelas televisões por assinatura (DirecTV/Canal 237, Sky/Canal 112 ou Telefônica/Canal 694).

sobre igualdade racial”, realizado em São Paulo, foram divulgadas novas pesquisas sobre as relações entre as mídias e as questões negras. Nelas, o tema da reserva de vagas para negros e para negras nas universidades foi apresentada.¹⁵⁴ Tomando como base o jornal *O Globo*, maior jornal em circulação no Rio de Janeiro e segundo maior no Brasil, algumas das pesquisas divulgadas foram realizadas em períodos em que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF) passaram a adotar reserva de vagas para negros(as) nos vestibulares.

A primeira pesquisa intitulada *A grande mídia e as cotas: um estudo preliminar*, do cientista social João Ferez, verificou-se que 46% dos noticiários de *O Globo* entre 2005 e 2009 eram contrários às ações afirmativas, enquanto 24% era a favor. O antropólogo Kassio Motta apresentou a segunda pesquisa intitulada *Análise quali-quantitativa dos textos publicados pelo jornal O Globo sobre políticas de cotas para negros nas universidades públicas*. Demonstrou que entre 2002 e 2004, de um total de 41 textos, 27 foram negativos em relação às cotas, enquanto 14 textos foram positivos sobre o tema. Em relação às matérias, o pesquisador percebe que de um total de 141 reportagens, 48 foram negativas em relação às cotas, 85 neutras e apenas oito classificadas como positivas. (COTA, 2009).

Outra pesquisa intitulada *Mídia impressa no Brasil e a agenda de promoção da igualdade racial*, realizada pelo Observatório Brasileiro da Mídia em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert),

analisou 972 textos publicados entre 1º de janeiro de 2001 e 31 de dezembro de 2008 nos jornais *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *O Globo*; e também 121 textos veiculados em *Veja*, *Época* e *IstoÉ*, totalizando 1.093 matérias. A análise realizada evidencia como o debate sobre a implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil foi transformado pela grande imprensa escrita em uma polêmica sobre cotas e tratado de maneira maniqueísta, mas ressalva que as reportagens sobre propostas de promoção de igualdade racial e políticas de ação afirmativa, publicadas nos grandes jornais são mais plurais do que os editoriais, artigos e colunas, os chamados textos opinativos que tratam do mesmo assunto. (CARRANÇA, 2012, p. 163-164).

A obstrução do debate sobre as ações afirmativas para a população negra brasileira protagonizada pelos meios de comunicação convencionais e as evidências das sub-representações de afro-brasileiros(as) na mídia ainda carecem de muita análise científica,

¹⁵⁴ O seminário foi promovido pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI) em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos do Negro (Comdedine), com a Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira) e com o apoio da Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial do Município do Rio de Janeiro (Cepir).

visando uma mudança social. Isso principalmente após a realização do último Censo do IBGE de 2010, que revelou que negros e negras não podem ser tratados como uma minoria no Brasil. Na verdade, trata-se de uma maioria, perfazendo 50,74% (pretos + pardos) dos habitantes brasileiros.

4.2.2 Da Imprensa Negra à Mídia Étnica Negra

Num primeiro momento, a mídia era a imprensa.¹⁵⁵ Da fala para a escrita, já no século XVIII, lideranças negras colavam manifestos nas edificações dos vilarejos e das cidades, inaugurando seus jornais murais. Pelas ruas, iam dando visibilidade às questões que acreditavam ser relevantes para a emancipação de afrodescendentes. (COGO; MACHADO, 2011). A imprensa alternativa de afro-estadunidenses é um exemplo dessas práticas, quando as comunidades negras produziam seus próprios periódicos locais.¹⁵⁶

No Brasil, *A Gazeta do Rio de Janeiro* foi o primeiro jornal oficial publicado no território nacional, em 1808. Em 1833, Francisco de Paula Brito imprime em sua tipografia carioca o pasquim *O homem de côr*, considerado o primeiro jornal da Imprensa Negra brasileira. No dia 25 de março de 1824, esse periódico também nominado como “*O Mulato*” reproduziu o Art. 179 da Constituição de 1824 com a seguinte redação: “Todo o Cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos e militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes”. No entanto, no desenrolar da matéria, o pasquim denuncia a intenção dos dirigentes de Pernambuco em classificar os cidadãos brasileiros conforme o tom de pele, na “classe dos homens de cor”, hierarquizando os cargos públicos. (BARBOSA, 1996, p. 71).

No país, muitos outros jornais¹⁵⁷ foram produzidos por mulheres negras e homens negros, muitos(as) deles(as) ligados a clubes sociais. Os Clubes Sociais Negros são espaços segmentados, servindo de lugar de resistência cultural das comunidades negras. Foram criados para fazer frente à proibição da entrada de negros(as) em clubes sociais das elites não negras

¹⁵⁵ A palavra “mídia” deriva da palavra latina “medium” (meio), que em português denotaria os canais e os instrumentos de comunicação.

¹⁵⁶ Ver o filme *The Black Press: Soldiers Without Swords*, dirigido por Stanley Nelson.

¹⁵⁷ O Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Unesp mantém o Catálogo da Imprensa Negra, com 37 periódicos produzidos por afro-brasileiros de São Paulo, entre 1903 a 1963. Financiado pela Pró-reitoria de Extensão Universitária (Proex) da Unesp, o projeto permite aos interessados acessar informações sobre essa imprensa própria coletadas em fontes como: sites, enciclopédias, produções historiográficas e de memorialistas. Os dados estão disponíveis no endereço eletrônico http://www.cedap.assis.unesp.br/cat_imprensa_negra/cat_imprensa_negra.html.

brasileiras, já no final do século XIX.¹⁵⁸ Nesses clubes próprios, afrodescendentes emprendiam atividades estratégicas de socialização para a garantia da mobilidade social de afro-brasileiros(as), principalmente voltadas à instrução/educação da comunidade negra. (PINTO, [s.d.]).

Nessas sociedades, as comunidades negras organizavam almoços para angariar fundos; preparavam bailes para as meninas de 15 anos; promoviam concursos de rainhas cortejadas por blocos de carnaval e concursos de rainhas infantis – com suas cortes de crianças; patrocinavam cursos de culinária, corte-costura, eventos teatrais, literários, exposições de arte etc.; e, principalmente, incentivavam a educação e profissionalização de negros e de mulheres negras ministrando aulas nos prédios dos clubes.

Nesses espaços, os(as) afro-brasileiros(as) também buscavam bolsas estudantis e de capacitação para os(as) associados(as). Muitas dessas ações faziam com que os clubes e as sociedades negras fossem reconhecidos(as) pelo seu prestígio social, impulsionando a ascensão de uma parcela da população afro-brasileira – mesmo que mínima – que se tornou a elite negra brasileira.¹⁵⁹

Estreitamente ligado ao Clube Fica Ahi Pra ir Dizendo, clube social negro de Pelotas, o jornal *A Alvorada* (Pelotas/RS) foi um dos periódicos com mais tempo de circulação na história da Imprensa Negra brasileira. Noticiou o cotidiano de uma elite negra urbana, formada por operários(as) no período pós-abolição do Rio Grande do Sul. Intensificando a representação política da comunidade negra gaúcha, a Frente Negra Pelotense (FNP) foi fundada em 1933. Muitos dos propósitos da FNP foram fortalecidos nos diálogos com a Frente Negra Brasileira (FNB) através do jornal *A Alvorada*. (SANTOS, 2003, p. 30).¹⁶⁰

Ao longo de suas edições, o jornal *A Alvorada* trazia poesias, piadas e algumas colunas fixas dedicadas às notícias, aos esportes, às críticas à comunidade, notas de aniversários, bailes, casamentos e festivais, por exemplo. Sustentava-se com anúncios e propagandas.

¹⁵⁸ O Clube Social Negro de Porto Alegre, Floresta Aurora, é considerado o primeiro criado no Brasil, em 1892.

¹⁵⁹ Registra-se a existência de clubes, como: Clube Náutico Marcílio Dias, Sociedade Nós os Democratas, Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, Associação Satélite-Prontidão (Porto Alegre); Clube Recreio Operário, Sociedade Estrela do Oriente, Clube Braço é Braço (Rio Grande); Clube Fica Ahi Pra Ir Dizendo, Clube Chove não Molha e Sociedade Depois da Chuva (Pelotas); Sociedade Visconde do Rio Branco (Passo Fundo); Clube José do Patrocínio (Osório); Sociedade União Familiar, Sociedade Cultural Ferroviária 13 de Maio (Santa Maria); Sociedade Floresta Montenegrina (Montenegro); Sociedade Rui Barbosa (Canoas); entre muitos outros. Atualmente, com recursos governamentais e da iniciativa privada, os clubes e as sociedades negras estão se transformando em museus e pontos de cultura, para a preservação da negritude.

¹⁶⁰ O jornal “*A Alvorada*” está sendo digitalizado pela Universidade Católica de Pelotas, no projeto de Ponto de Cultura do Ministério da Cultura.

Registra-se ainda a preocupação com a cidadania educativa dos(as) afro-brasileiros(as), conforme pontua a pesquisadora Jacira Reis da Silva (2001), que estudou as mulheres negras e sua participação na luta por educação através do jornal *A Alvorada*. A pesquisadora ressalta o papel alternativo desse periódico na formação cultural e educacional das comunidades negras, bem como a presença marcante das mulheres na Imprensa Negra Pelotense em períodos históricos em que o espaço público era predominantemente ocupado por homens brancos.¹⁶¹

O poeta gaúcho Oliveira Silveira ainda destaca a publicação de informativos de clubes fundados pela sociedade negra, como, por exemplo, alguns periódicos ligados à Associação Satélite Prontidão, ao Clube Náutico Marcílio Dias e à Sociedade Floresta Aurora, como *O Ébano* (1962). O autor destaca a parceria do escritor e redator negro Paulinho de Azurena – conhecido como Leo Pardo – e Caldas Júnior na fundação do *Correio do Povo*, no início do século XX. (SANTOS; BARCELLOS; ABREU, 2005, p. 46).¹⁶²

Uma vez que os meios de comunicação podem articular o acesso a todos os direitos, ao publicizar, debater, intervir sobre as várias temáticas, reconhecendo a natureza estratégica das redes no exercício da cidadania, nos anos decorrentes, novos ativistas sociais passaram a incluir o ambiente midiático em suas estratégias de reconhecimento, valendo-se de jornais, de filmes, de rádios comunitárias, de revistas, de vídeos, da Internet, entre outros meios de comunicação, para divulgar vários aspectos da vida dos(as) afro-brasileiros(as).

Nas décadas de 1970 e 1980, *Tiçãõ* é o marco da Imprensa Negra gaúcha, somando-se à história do jornalismo no país, quando comunicadores(as) negros(as) pautaram o debate sobre a discriminação racial no Brasil.¹⁶³ O Centro Ecumênico de Cultura Negra (Cecune) promoveu ainda a edição do jornal *Como é* (1995-1998), a publicação da revista *Conexão Negra* (2003)¹⁶⁴. (COGO; MACHADO, 2011).

¹⁶¹ Pelo país, circulavam jornais como *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Meia Cara*, *O União*, *A Raça*, *O Clarim da Alvorada*, entre outros. No Rio Grande do Sul, a imprensa negra é legitimada com periódicos como: *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892-1930), *A Cruzada* (Pelotas, 1905), *A Alvorada* (Pelotas, 1907-1910; 1930-1937; 1946-1957), *A Navalha* (Sant'Ana do Livramento, 1931), *A Revolta* (Bagé, 1925), *A Hora* (Rio Grande, 1917-1934), entre outros (SANTOS, s/d). Ainda no século XIX, o jornalista negro José do Patrocínio era dono dos jornais *Gazeta da Tarde* (1877-1887) e *A cidade do Rio* (1887-1903), periódicos vinculados a grande imprensa brasileira. E, em Santa Catarina, o poeta Cruz e Souza registrava suas ideias abolicionistas em jornais de Florianópolis.

¹⁶² Reflexões acadêmicas sobre esse periódico existem nos trabalhos de conclusão de curso de jornalismo da UFRGS.

¹⁶³ Redatores como Edilson Nabarro, Irene Santos, Jeanice Viola, Jones Lopes, Jorge Freitas, Oliveira Silveira, Valter Carneiro, Vera Daisy Barcellos, Vera Lúcia Lopes, fotógrafos(as), ilustradores(as), colaboradores(as), editores(as) gráficos(as) e muitos(as) outros(as) comunicadores(as) negros(as) publicam o *Tiçãõ* (Revista 1978-1979 e Jornal em 1980), motivando o debate sobre as várias faces da negritude.

¹⁶⁴ Susana Ribeiro e Juarez Ribeiro criaram o Cecune. Eles são protagonistas no projeto Universidade Livre – Curso de Cidadania e Reconstrução da identidade Étnica, antecipando o Prouni, no Instituto Porto-Alegrense

Nos *anos 1970*, a ONU patrocinou a publicação do Relatório MacBride intitulado *Um mundo e muitas vozes*. Nele consta a Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas de Comunicação a respeito da Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC). O relatório incluiu a diversidade cultural nas questões de mídia e evidenciou a existência de concentração na comercialização da informação, o que compromete o acesso igualitário à comunicação num fluxo de informação que privilegia os países desenvolvidos em detrimento aos países em desenvolvimento. O relatório propõe o fortalecimento da autonomia nacional nas produções midiáticas e a democratização dos meios, como forma de garantir o direito à comunicação.¹⁶⁵

Na década de 1990, com o advento das telecomunicações e da Internet, o campo das mídias passou a generalizar o conjunto dos meios de comunicação, sejam eles suportes, veículos ou produções tecnologicamente mediadas. Nesse novo processo, muitos jornais impressos migraram para a rede mundial.

Foi o caso do tabloide *Ìrohìn*¹⁶⁶ criado em 1996, que passou a ter também um site na Internet em 2004, onde disponibilizava a versão impressa além de outras notícias. Nessa nova fase *on-line*, ativistas do movimento negro passaram de receptores das notícias para também produtores de informação graças às facilidades da troca de mensagens via grupos de discussão na Web.¹⁶⁷

(IPA) de Porto Alegre. Marcam presença na tradicional Feira do Livro de Porto Alegre, disponibilizando livros da temática da negritude, inclusive bibliografias de comunicação, na Banca do Cecune. Atualmente, o Cecune edita o periódico *Nação Z* na Internet.

¹⁶⁵ Inspirada no relatório, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara de Deputados e o Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos realizaram o Encontro Nacional de Direitos Humanos: direito humano à comunicação – um mundo, muitas vozes, dando dimensão nacional à reflexão sobre as violações dos direitos de afro-brasileiros(as) na mídia, que está diretamente relacionado à propagação do racismo nos meios de comunicação brasileiros. Após participar desse encontro, a pesquisadora criou o blog “Nós somos mídia”, disponível em: www.satirajornalista.blogspot.com, com o slogan “Direito à comunicação: um mundo, muitas vozes”, com mais de 7 mil acessos à época.

¹⁶⁶ Palavra que significa “notícia” na língua yorubá. Foi criado após a Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida. Enquanto informativo, o *Ìrohìn* acompanhou as ações governamentais acerca da promoção da igualdade racial, culminando com a realização da capacitação de membros de organizações negras em assuntos relacionados à administração pública através da mídia. Nessa fase *on-line*, ativistas passam a ser emissores, capacitando-se tecnologicamente, gerando e reelaborando informações para colaborar com a redação do jornal. A ocupação do espaço da Internet possibilitou que, em 2005, a equipe do *Ìrohìn* ampliasse seu alcance e alterasse os fluxos tradicionais de informação entre afro-brasileiros(as), cumprindo um importante papel na mobilização popular para a Marcha Zumbi+10. A marcha reuniu, no mês de novembro, na Esplanada dos Ministérios do Distrito Federal, mais de 8.000 ativistas integrantes de cerca de 160 organizações do movimento negro. O *Ìrohìn* enviava informações sobre resultados das atividades do evento àqueles que não puderam comparecer presencialmente em Brasília (LIMA Jr., Ariovaldo. *Jornal Ìrohìn: estudo de caso sobre a relevância educativa do papel da imprensa negra no combate ao racismo (1996-2006)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

¹⁶⁷ Na Internet é possível acessar vários exemplos de mídia étnica negra brasileira.

Outro exemplo dessa combinação de usos das tecnologias é o da Afrobras, organização paulista fundada em 1997 e voltada a atividades na área das ações afirmativas¹⁶⁸ que mantém no ar o programa televisivo *Negros em Foco* (Canal 14 UHF – RBI/TV MIX), protagonizado por apresentadores e diretores negros e focado em assuntos de interesse da população negra brasileira, como segurança, mercado de trabalho, representação do negro na mídia, educação etc. No *Vida Plena* (Canal 25, via satélite e pela Internet), outro programa de iniciativa da Afrobras, em parceria com a Rede Mundial de Televisão, debate questões relativas ao negro brasileiro e estrangeiro, com entrevistas sobre cultura, saúde, inclusão e valorização do negro. Entre outros projetos, a Afrobras desenvolve ainda o portal www.afrobras.org.br; a agência de notícias Afrobras News; a Revista *Afirmativa Plural*, publicação bimestral com abordagem nos principais temas de interesse da comunidade afro-brasileira; e a Rádio Zumba, no *campus* da Unipalmares. (COGO; MACHADO, 2011).

Desde 2005, o Instituto de Mídia Étnica da Bahia¹⁶⁹ promove a apropriação dos processos de gestão e produção do que denomina de “sujeitos invisibilizados pela mídia”. A imagem de um jovem negro com uma câmera na mão remete ao *slogan* “Vamos denegrir a Mídia”, usado para mostrar a campanha do instituto. Desde sua criação, a organização desenvolve iniciativas, como o treinamento comunitário nos projetos *Comunicação Quilombola* com a população da Ilha de Maré e com jovens cotistas da UFBA, em parceria com o Ceafro (Centro de Estudos Afro-Orientais), unidade de extensão da UFBA.¹⁷⁰ Na área da produção de vídeos comunitários, o instituto mantém o projeto *Insurreição Rítmica* numa parceria com instituições dos Estados Unidos e com a TVE, cujas comunidades atendidas receberam câmeras de vídeo digital e ilhas de edição para o projeto; na área do jornalismo colaborativo, há o projeto *Correio Nagô*.¹⁷¹ O Instituto executa, ainda, projetos de inclusão e capacitação digital com o projeto *Cyber-Aruá*. (COGO; MACHADO, 2011).

Frente ao crescimento do uso da comunicação mediada por computador, o incremento dos usos da Internet está relacionado, ainda, aos esforços do movimento negro em dar visibilidade ao debate sobre as relações étnico-raciais e compartilhar, de modo mais amplo, ações de cidadania com as populações afrodescendentes e mesmo com o restante da sociedade brasileira. A popularização dos preços dos computadores, a expansão da telefonia e o

¹⁶⁸ A Afrobras tem o objetivo de promover atividades de informação, formação, capacitação, qualificação e assessoria técnica, jurídica e política em ações afirmativas para inserção e visibilidade do negro brasileiro. Em 2002, criou o Instituto Afro-Brasileiro de Ensino Superior e instituiu, com licença do Ministério da Educação, a Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares (Unipalmares), primeira do Brasil e da América do Sul voltada para a inclusão no negro na vida acadêmica.

¹⁶⁹ <http://www.midiaetnica.ning.com>

¹⁷⁰ <http://www.ceafro.ufba.br>

¹⁷¹ <http://www.correionago.com.br>

incremento das políticas públicas de inclusão digital abriram caminho para o crescimento do acesso, ainda que parcial, à Internet.

O fenômeno emergente de acesso à rede no país resulta de esforços públicos e privados, individuais e coletivos que vão conformando possibilidades de acesso à Internet a partir de residências, telecentros públicos, lan houses, computadores de amigos, locais de trabalho, instituições de ensino etc., favorecendo o próprio engajamento individual e coletivo da sociedade e dos movimentos sociais em pautas e lutas específicas voltados à ampliação e democratização do acesso e capacitação para o uso da Internet.

Mas a protagonista da mídia étnica brasileira, quando o assunto é racismo no Brasil, é a Agência de Informação Multiétnica (Afropress).¹⁷² Projeto da organização do movimento negro ABC Sem Racismo, a Afropress atua em rede na captação, no processamento e na distribuição da informação, contando com a participação de vários(as) comunicadores(as) multidisciplinares espalhados(as) pelo Brasil e pelo mundo. (COGO; MACHADO, 2011).

Ao partilhar informações e relações, a *Afropress* tornou-se essencial para alguns e inoportuna para outros tantos.¹⁷³ A visibilidade da pauta do racismo promovida pela *Afropress* vai da divulgação de casos explícitos de discriminação, denunciados pelo movimento negro e acompanhados por organismos públicos competentes, à ampliação do debate apresentado na grande mídia sobre as ações afirmativas. A agência já foi mais de uma vez alvo de ataques de *hackers*, que a tiraram do ar. O jornalista e advogado Dojival Vieira atribui a perseguição sofrida pela *Afropress* à visibilidade alcançada pela agência para além do movimento negro. (OLIVEIRA, SILVA, [s/d]).

Apesar dos avanços do debate em torno das relações raciais na sociedade brasileira, a Internet não tem escapado, portanto, a investidas de caráter racista que também são repelidas por setores do movimento negro. Em 2006, a *Afropress* expôs um caso explícito de racismo na rede ao denunciar a exibição da foto de um menino negro para ilustrar a comunidade virtual hospedada no Orkut denominada “Vingue-se no Pretinho”, que tinha o objetivo de trocar informações sobre o sistema de cotas instituído na Universidade de Brasília (UnB). O caso teve repercussão em Conselhos de Direitos, Ministérios, Polícia Federal, Ministério Público, órgão de defesa dos direitos humanos e no Comitê Gestor da internet no Brasil.

¹⁷² Fonte: <http://www.afropress.com>

¹⁷³ Sobre *Afropress*, ver: MATOS, Ilzer; SILVA, Lourdes. Imprensa negra on-line: o racismo na pauta de todos os dias. 5º ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM JORNALISMO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJOR). *Anais...* Universidade Federal de Aracaju.

Desde sua criação, a *Afropress* engajou-se ainda na mobilização sobre a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial no Brasil¹⁷⁴, dando voz no debate aos representantes da sociedade civil e do Estado, conforme é possível recuperar a partir de suas páginas na Internet.

No *Mapa das Desigualdades Digitais*, publicado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), em parceria com o Instituto Sangari e o Ministério da Educação, Julio Jacobo Waiselfisz postula que as desigualdades digitais reproduzem e reforçam as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Segundo o autor, a discriminação por cor ou raça dos indivíduos também atua como fator incidente nas condições de acesso à Internet, revelando que “no país como um todo, 28,3% dos brancos de 10 anos e mais de idade manifestaram ter usado a Internet nos 3 meses anteriores à pesquisa. Já entre os negros, esse percentual cai para 13,3%. Noutras palavras, brancos acessam a Internet 2,1 vezes mais que os negros, isto é, mais que o dobro que negros”. (WASELFISZ, 2007. p. 15).¹⁷⁵

Esse cenário das desigualdades digitais não parece ser ignorado pelo movimento negro quando identificamos alguns esforços de implementação de iniciativas de capacitação e inclusão digital dos afro-brasileiros às suas agendas de ações e projetos orientados a uma cidadania comunicativa. Desde 2001, o Comitê Técnico de Inclusão Digital do Governo Federal e outras instituições parceiras realizaram, por reivindicação de setores do movimento negro, a oficina “Inclusão Digital no Universo de Matriz Africana”¹⁷⁶ no âmbito de um conjunto de oficinas de inclusão digital.

Com base em projetos político-pedagógicos voltados para telecentros em comunidades tradicionais, a oficina buscou capacitar agentes locais de inclusão digital através de discussões e proposições de estratégias com foco na gestão de programas e processos de formação. A iniciativa orientou-se por metodologias diferenciadas para o acesso desse público, procurando respeitar as diferenças de estilos de aprendizagem, como, por exemplo, a construção de identidades culturais através do resgate da língua yorubá.¹⁷⁷

Nessa perspectiva, através de usos combinados e complementares dessas tecnologias, setores e ativistas do movimento social negro orientam-se à gestão e a produções comunicacionais que colaboram na geração e na distribuição de conteúdos visando à denúncia

¹⁷⁴ Conhecido popularmente como a “segunda lei da abolição”, o Estatuto, depois de dez anos de tramitação foi aprovado no Senado em junho de 2010. Sobre as controvérsias das alterações no projeto original, ver: www.afropress.com

¹⁷⁵ Estudo baseado em dados do IBGE de 2005.

¹⁷⁶ www.oficina.inclusaodigital.gov.br

¹⁷⁷ www.institutoyoruba.org

das situações de discriminação e desigualdade raciais e à constituição pública de representações plurais dos afro-brasileiros. Asseguram, a partir dessa perspectiva, a participação do movimento na construção, debate e mobilização sociais em torno da cidadania de afrodescendentes. (COGO; MACHADO, 2011).

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A EMERGÊNCIA DE SENTIDOS

5.1 DA CIÊNCIA MODERNA À CIÊNCIA EMERGENTE

Por mais de quatrocentos anos, a ciência moderna trouxe visões de mundo marcadas por seu momento histórico vinculado à consolidação da sociedade industrial tecnicista. A missão de se compreender os fenômenos para além dos paradigmas religiosos foi baseada no determinismo quando “a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas”. (SANTOS, 1988, p. 12). Assim, as ideias compartilhadas nesse período privilegiavam o entendimento do real a partir de um formalismo matemático, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que conferiu um caráter reducionista à ciência, tida como clássica. Além disso, conforme Santos (1988, p. 6),

[...] no plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estado final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que pouco a pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade.

Esse modelo científico entrou em fase de transição quando as crises das sociedades modernas apontaram falhas nas explicações dos fenômenos. Novos contextos culturais e novas condições socioeconômicas adentraram as investigações científicas, trazendo novas reflexões epistemológicas. Nesse novo momento, as investigações científicas iniciam um processo de aproximação com os valores humanos e passam a reformular visões de mundo. Nas brechas, ficam evidentes as experiências diferentes e subjetivas no campo da pesquisa, cujos resultados agora são considerados construções intelectuais parciais da realidade. Assim, a ciência pós-moderna foi considerada

[...] uma ciência assumidamente analógica. [...] Constitui-se ao redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um

conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. (SANTOS, 1988, p. 18).

É nessa visão que os estudos culturais e de recepção latinos passam a abrir novas possibilidades para as investigações científicas sobre as relações entre os(as) sujeitos(as) e as mídias, entendendo a comunicação como um processo de negociação de sentidos. E como tal, procurando a totalidade possível, esses estudos vêm se reposicionando a partir da observação de todo o processo de comunicação: da produção à recepção.

Assim, novos paradigmas de observação foram sendo imbricados com a aplicabilidade social do conhecimento científico. Aproximando a ciência do cotidiano. Esses deslocamentos trouxeram à tona uma diversidade de vozes, além de novos objetos e problemas de pesquisa, então, “torna-se oportuno (re)situarmos a recepção, como esse lugar produtivo e político para pensar a realidade latino-americana desde as interfaces entre comunicação e cultura”. (COGO, 2009, p. 11).

5.2 QUALIFICANDO A PESQUISA SOBRE AS QUESTÕES NEGRAS E AS MÍDIAS

Para desvendar quais os usos sociais que os(as) professores(as) de Porto Alegre fazem das mídias na abordagem das questões negras na escola, busca-se a filiação desta pesquisa aos estudos de recepção e sua inscrição no âmbito da pesquisa qualitativa em comunicação “com vista a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo”, conforme pontua Santos (1988, p. 12). Aproxima-se esta pesquisa à abordagem empírica, enquanto processo de reflexividade consciente e crítica, salientando que

[...] os estudos de recepção vão se inscrever especialmente ao âmbito da pesquisa qualitativa em comunicação, conduzindo os investigadores a priorizarem a observação aliada às narrativas e relatos dos sujeitos receptores que permitam aprofundar a compreensão sobre as experiências individuais e coletivas de consumo e usos dos meios de comunicação. (COGO, 2009, p. 6).

Se inscreve nesse âmbito, pois são escassas as pesquisas empíricas de recepção na abordagem das relações entre as questões negras e a mídia, bem como a incidência desses estudos na academia, nos últimos anos. Ainda o campo da comunicação privilegia problemáticas voltadas para a investigação de fenômenos comunicativos mais de produção do que de recepção da mídia, desconsiderando que esses são interligados. Na maioria dos casos, esses estudos são baseados nos discursos sobre os(as) negros(as) na mídia, nas representações

dos(as) negros(as) na mídia, na divulgação de casos flagrantes de racismo, no debate sobre ações afirmativas na mídia, na historiografia da imprensa negra e na esfera do direito à comunicação com análises de mídias alternativas relacionadas aos negros e às mulheres negras.

No centro do debate sobre a relação entre afro-brasileiros e mídias situam-se reflexões acadêmicas sobre os processos comunicacionais no âmbito das relações étnico-raciais, articuladas com macrotemas como: África, diáspora africana, culturas negras e questões que envolvem os(as) afro-brasileiros(as) em geral. São privilegiadas as análises sobre as práticas comunicativas pertencentes às áreas do Jornalismo, das Relações Públicas, da Publicidade e Propaganda, da Produção Cultural e da Educomunicação, de forma interdisciplinar.

As pesquisas buscam aprofundar os estudos sobre ações de comunicação observáveis em processos de interação social com diferentes *suportes midiáticos* (jornais, televisão, cinema, rádio, fotografia, Internet etc.), variados *veículos de comunicação* (públicos, privados e alternativos do Movimento Negro ou de comunidades negras) e múltiplos *produtos midiáticos* (telenovelas, revistas, videodocumentário/ficção/animação, noticiários, eventos, portais, redes sociais etc.). As angulações observáveis passam por diferentes *linguagens* e pelos mais diversos *espaços* do cotidiano.

Epistemologicamente, de uma perspectiva antirracista, esse campo reúne pesquisas que têm como objeto a avaliação crítica teórico-metodológica dos processos de investigação, projetando novos saberes que emergem das relações entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as culturas locais, regionais ou globais em época de convergência digital das mídias. Essas pesquisas têm trazido à tona novas discussões sobre os paradigmas, as teorias, os(as) autores(as) e seus múltiplos atravessamentos na formação humanística e técnica de profissionais de Comunicação, de forma a contribuir com a produção do conhecimento científico, lançando vertentes inovadoras.

A pesquisa *Comunicação, educação e negritude: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre* permitiu a reflexão sobre as dificuldades que instigam os(as) professores(as) a abordar as questões negras na escola e sobre as complexidades das relações possíveis dessas com os produtos midiáticos. Revelou desafios para os usos sociais das mídias na perspectiva da cidadania de afro-brasileiros(as), desvendando pontos importantes para a ampliação do conhecimento sobre os processos de interação na perspectiva comunicacional. Nesse caminho, busca-se uma postura epistêmica que permita “pesquisar não só o que permite denunciar, mas o que permite transformar, mesmo em pequena medida”. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 15).

5.3 SUJEITOS(AS) CIDADÃOS(ÃS) DA PESQUISA

Na história da ciência estão presentes as relações estabelecidas epistemologicamente entre pesquisadores(as) e objetos de pesquisa, baseadas em afastamentos empíricos capazes de validar ou não o rigor científico. Segundo Santos (1988, p. 19), em alguns momentos a distância entre investigadores(as) e investigados(as) era extrema quando “o sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado”, enquanto “o objeto era o povo primitivo ou selvagem”. Em outros momentos a distância era nula quando os(as) sujeitos(as) “eram os cientistas europeus a estudar os seus concidadãos”. Quando de repente

[...] os selvagens foram vistos dentro de nós, nas nossas sociedades. A sociologia passou a utilizar com mais intensidade métodos anteriormente quase monopolizados pela antropologia (a observação participante). Ao mesmo tempo em que nesta última os objetos passavam a serem concidadãos, membros de pleno direito da Organização das Nações Unidas que tinham de ser estudados segundo métodos sociológicos [como] o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada. (SANTOS, 1988, p. 19).

É nessa nova perspectiva, sem nenhuma pretensão probabilística, que foram eleitos e eleitas para participar da investigação, para a coleta de dados primários, professores e professoras de Porto Alegre, considerados(as) sujeitos(as) de direitos. Cidadãos e cidadãs com trajetórias culturais, sociais e midiáticas próprias que interferem nas práticas educativas e nas produções de sentido. Com aptidões particulares e interpretações de mundo plurais, passam a ter valor para a pesquisa na medida em que traduzem saberes populares em diálogo com o conhecimento científico.

Assim, no decorrer da pesquisa de campo, realizada entre 2009 e 2013, participaram desse processo 20 (vinte) professores(as) pertencentes à rede de ensino de Porto Alegre selecionados(as) de acordo com os seguintes critérios: 1) professores(as) da Educação Básica¹⁷⁸; 2) professores(as) de escolas de Porto Alegre¹⁷⁹; 3) professores dos sexos feminino e masculino; 4) professores(as) de diferentes gerações; 5) professores(as) de diferentes *raça/cor* conforme autodeclaração; 6) professores(as) *com* ou *sem* relações diretas com os movimentos sociais e/ou ambientes de socialização das culturas negras ou do movimento

¹⁷⁸ Níveis escolares: *Educação Infantil* – para crianças de zero a cinco anos; *Ensino Fundamental* – para alunos(as) de seis a 14 anos; e *Ensino Médio* – para alunos(as) de 15 a 17 anos.

¹⁷⁹ De escolas públicas municipais, de escolas públicas estaduais, de escolas públicas federais e de escolas do ensino privado da capital gaúcha.

negro; 7) professores(as) que dizem usar os meios de comunicação em suas práticas educativas; 8) professores(as) que relatam abordar as questões negras na escola.

Por solicitação da pesquisadora, as professoras e os professores se autoatribuíram *raça/cor*, conforme pode ser verificado no Quadro 1, a seguir. Esse quadro também apresenta as características gerais dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, lembrando que os nomes e alguns dados que não alteram a validade da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos(as) professores(as).

Quadro 1 – Características gerais dos(as) sujeitos(as) da pesquisa

	NOME	ATRIBUTOS
E1	Aretuza	Professora negra, da rede federal, 60 anos, casada, atua como professora das séries finais da escola e foi premiada por aplicar a Lei n. 10.639/2003.
E2	Ateruza	Professora branca, da rede estadual, 54 anos, separada, atua como professora das séries iniciais da escola. Já visitou os Estados Unidos.
E3	Jozefina	Professora negra, da rede federal, 31 anos, casada, atua como professora das séries iniciais da escola e é militante.
E4	Elke	Professora branca, da rede privada, 25 anos, solteira, atua como professora das séries iniciais e coordena os projetos especiais da escola.
E5	Giraldina	Professora negra, da rede municipal, 39 anos, solteira, atua como professora das séries iniciais da escola e participou do grupo de trabalho ligado à assessoria de relações étnicas da SMED/POA. ¹⁸⁰
E6	Horrana	Professora negra, da rede privada, 40 anos, casada, atua como professora das séries finais da escola e foi premiada por aplicar a Lei n. 10.639/2003.
E7	Jocasta	Professora branca, da rede municipal, 60 anos, separada, atua como professora das séries finais e coordena a biblioteca da escola.
E8	Sivio	Professor branco, da rede privada, 60 anos, casado, atua como professor do Ensino Médio e é responsável pelo setor da diversidade da escola.
E9	Raimunda	Professora negra, da rede estadual, 44 anos, solteira, atua como professora das séries finais da escola.
E10	Clemilda	Professora negra, da rede privada, 34 anos, separada, atua como professora das séries iniciais da escola.
E11	Vaísa	Professora negra, da rede estadual, 42 anos, solteira, atua como professora das séries finais e participa do grupo de discussão sobre a educação para a diversidade da SEDUC/RS. ¹⁸¹
E12	Jala	Professora negra, da rede estadual, 28 anos, solteira, atua como professora das séries iniciais e é vice-diretora da escola.
E13	Firmino	Professor negro, da rede municipal, 42 anos, atua como

¹⁸⁰ Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

¹⁸¹ Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

		professor do Ensino Médio e teve participação nas políticas públicas para o povo negro da prefeitura.
E14	Violante	Professora negra, da rede estadual, 47 anos, solteira, atua como professora das séries finais e é supervisora da escola.
E15	Tirza	Professora negra, da rede municipal, 35 anos, solteira, atua como professora das séries finais da escola e ingressou pelo sistema de cotas para afrodescendentes no concurso público para professores(as) da prefeitura de POA.
E16	Serena	Professora negra, da rede estadual, 50 anos, separada, atua como professora do Ensino Médio e é diretora da escola.
E17	Jabes	Professor branco, da rede estadual, 27 anos, solteiro, atua como professor das séries finais da escola.
E18	Juna	Professora negra, da rede municipal, 31 anos, casada, atua como professora das séries iniciais da escola e integra o movimento de mulheres negras.
E19	Inaya	Professora negra, da rede municipal, 37 anos, solteira, atua como professora das séries finais da escola e participou do grupo de trabalho ligado à assessoria de relações étnicas da SMED/POA.
E20	Petra	Professora branca, da rede privada, 35 anos, atua como professora do Ensino Médio e é coordenadora de projetos sobre etnias na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns(mas) professores(as) foram selecionados(as) a partir de indicações que contemplassem os critérios. Outros(as) foram indicados(as) por entrevistados(as) já integrantes da pesquisa, que identificaram colegas de profissão detentores do perfil estabelecido para o trabalho de campo. O oitavo critério, que versa sobre a abordagem das questões negras na escola, acabou caracterizando um grupo de entrevistados(as) com maior presença de professores(as) negros(as), conforme será conferido no sexto capítulo da tese.

5.4 UNIVERSO DE INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA

A escola é um espaço privilegiado de interação sociocultural, assim como os meios de comunicação são de socialização de cultura e vice-versa. Nessas ambiências são formadas subjetividades e construídas identidades. Conforme Giddens (1991, p. 29), são locais “completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles”, o que potencializa as capacidades de fluxo de informação e de produção de conhecimento.

Numa visão clássica do processo de preparação para a socialização através da escola, o trabalho ocupava um papel significativo na formação das identidades. Assim, a institucionalização da educação visava preparar educandos(as), considerados “tábula rasa” por

Durkheim (1978, p. 42), para a reprodução da ordem social de forma uniforme, interferindo na personalidade dos(as) futuros(as) trabalhadores(as).

A modernização impactou nos processos de construção das identidades, pois dava lugar ao conflito, à ambiguidade e à socialização a partir da perspectiva da mudança social. Conferiu aos cidadãos e às cidadãs uma nova participação e mais reflexões no processo de libertação de padrões normativos. É nesse novo contexto que se percebe a circulação de experiências e referências identitárias diversas, promotoras de trocas de saberes e competências antes negligenciadas pela educação.

Desse ponto de vista, o sistema de ensino de Porto Alegre foi escolhido para ser o universo da pesquisa por ter um histórico de promoção da cidadania, conforme será abordado no sétimo capítulo desta tese. No período da pesquisa, entre 2009 e 2013, na capital gaúcha foi identificada a existência de 1.040 estabelecimentos de ensino: 5 escolas federais, 258 escolas estaduais, 96 escolas municipais e 683 escolas privadas.¹⁸² A pesquisa contemplou vinte estabelecimentos de ensino de Porto Alegre: duas escolas federais, seis escolas estaduais, sete escolas municipais e cinco escolas privadas, conforme esclarece o Quadro 2, na sequência.

Quadro 2 – Estabelecimentos de ensino da pesquisa

Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
02	06	07	05	20

Fonte: Elaborado pela autora.

No momento da pesquisa, existiam 81 bairros¹⁸³ em Porto Alegre, onde se localizam as escolas em que os(as) professores(as) da pesquisa exercem a docência, conforme os bairros que seguem: Agronomia; Cidade Baixa, Chapéu do Sol, Cristo Redentor, Farroupilha,

¹⁸² Segundo o Censo do IBGE, em 2010 existiam 9.841 estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul, sendo 0,3% da rede federal (31 unidades); 26% da rede estadual (2.572 unidades); 51,4% da rede municipal (5.058 unidades); e 22,3% da rede privada (2.198 unidades), de acordo com sua dependência administrativa junto ao Ministério da Educação. Esses estabelecimentos de ensino recebem 59% das crianças entre 4 e 5 anos de idade (cerca de 164 mil crianças das cerca de 277 mil existentes); 97% da população entre 6 e 14 anos (cerca de 1.446 mil estudantes, sendo considerado um atendimento praticamente pleno nessa faixa etária); e 86% de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio (cerca de 455 mil pessoas dos cerca de 532 mil existentes). Esse sistema de ensino é dividido em Educação Básica (Ensino Infantil + Ensino Fundamental) que atende o público estimado entre 4 e 14 anos, e o Ensino Médio que atende o público estimado entre 15 a 17 anos. Tem-se também o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) que atende um público diferenciado.

¹⁸³ Em 2012, o jornal *Zero Hora* (14/02/2012) divulgou que os limites territoriais de Porto Alegre iriam mudar de 81 para 87 bairros. Elaborada pela prefeitura nos últimos dez anos, a proposta de lei considera aspectos como a *história dos bairros*, a *geografia*, a *população residente*, a *relação com os bairros vizinhos* e o *acesso às principais vias* para implantar as mudanças. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/pagina/mapa-dos-bairros.html>

Floresta, Humaitá, Jardim Carvalho, Mário Quintana, Medianeira, Menino Deus, Nonoai, Partenon, Praia de Belas, Petrópolis, Restinga, Santa Cecília, Teresópolis, Três Figueiras e Vila Nova.

5.5 CAPTANDO SIGNIFICADOS DOS(AS) SUJEITOS(AS) DA PESQUISA

O sistema investigativo da tese contou com a formulação de instrumentos e com a interligação de procedimentos que permitiram a fruição da pesquisa. Os dados primários e secundários foram gerados com base em *pesquisas bibliográficas e documentais*, em *observações* e, no marco da história oral, na técnica de *entrevista em profundidade*, construídos na perspectiva dos estudos de recepção considerados dinâmicos, complexos e multifacetados. Nessa abordagem, as técnicas e os procedimentos foram inspirados nas ciências sociais, que deram uma

[...] maior liberdade para a criação, fusão e experimentação de outros tipos de abordagens metodológicas adequadas às múltiplas realidades das interações entre recepção e meios de comunicação no contexto latino-americano. A história de vida midiática, a história de vida familiar, os vídeos e áudio fóruns ou ainda os diários onde receptores registram suas visitas a websites da Internet são algumas técnicas que vão sendo experimentadas pelos pesquisadores na perspectiva, inclusive, de atender às especificidades de incorporação de novas realidades comunicacionais e tecnológicas ao cotidiano latino-americano, como é o caso da introdução do computador. (COGO, 2009, p. 11).

Na tese, a pesquisa bibliográfica incluiu o maior aprofundamento dos estudos de recepção, na vertente dos *usos sociais da mídia*, onde residem as práticas culturais cotidianas motivadoras de produções de sentido, e na vertente da *interface comunicação e educação*, incluindo reflexões sobre a educação *para* mídia (postura crítica em relação à mídia), educação *com* a mídia (utilização da mídia) e educação *através* da mídia (ação de fazer mídia) no ambiente escolar. Ambas vertentes foram relacionadas aos estudos afro-brasileiros, principalmente sobre: os discursos sobre os(as) negros(as) na mídia, a representação dos(as) negros(as) na mídia, a divulgação do racismo na mídia e as mídias alternativas relacionadas aos negros e às mulheres negras.

A pesquisa documental incluiu o acesso a fontes complementares imbricadas com as questões negras como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que inclui o uso dos meios de comunicação na escola e a pluralidade cultural nos currículos, convenções da ONU, Relatório Mc Bride e Declaração de Durban, Lei Federal n. 10.639/2003, que inclui a “história e a

cultura afro-brasileira” no currículo oficial do Brasil, Diretrizes para as Relações Étnico-raciais na Escola, que regulamenta a Lei n. 10.639/2003 em âmbito federal, Plano Nacional de Igualdade Racial, Deliberações do movimento negro na Conferência de Comunicação, dados do Censo do IBGE/2010, estatísticas fornecidas pelo IPEA e outros órgãos de pesquisa sobre a igualdade racial no Brasil, informações atuais que circulam nas listas de discussão do movimento negro, no que se refere à implantação da lei, materiais didáticos multimídia disponíveis nas escolas voltados para a temática afro-brasileira, entre outros documentos.

Em uma primeira etapa, foi realizada uma pesquisa exploratória. Uma aproximação preliminar para auxiliar na construção e reconstrução do objeto de investigação e na composição dos(as) sujeitos(as) da pesquisa. Já no campo, os dados foram gerados com base nos relatos das professoras e dos professores, que possibilitaram a captação de significados construídos nas culturas vividas em espaços educativos institucionalizados da capital gaúcha.¹⁸⁴ O trabalho de campo foi desenvolvido entre a observação dos espaços escolares e a realização de entrevistas em profundidade – semidirigidas – com os(as) professores(as).

Os instrumentos elaborados para a obtenção de dados foram o diário de campo e o roteiro de entrevista. O diário de campo serviu para o registro das observações, que se deram nos espaços escolares onde os(as) professores(as) da pesquisa exercem a docência. Nele também foram registradas as impressões dos(as) professores(as) sobre o ambiente escolar e os dados sobre a situação geral das escolas, como: a infraestrutura, o acesso à biblioteca, o uso da sala de vídeo, o acesso ao laboratório de informática e o uso de rádio, por exemplo.

Os relatos foram captados através de entrevistas cujo roteiro pautou os seguintes eixos: 1) informações gerais (gênero, idade e média de rendimentos); 2) formação educacional; 3) consumo de meios de comunicação; 4) relações familiares (pertença étnico-racial); 5) relações com movimentos sociais e/ou com ambientes de socialização das culturas negras ou do movimento negro; 6) formação para o uso de mídia; 7) usos das mídias na escola; 8) formação para o ensino da história e da cultura afro-brasileira; 9) percepção sobre as questões negras nos meios de comunicação; 10) usos de mídia na abordagem das questões negras na escola; e 11) temas geradores de debates sobre as questões negras e as mídias.

Nos encontros, entre a pesquisadora e os(as) sujeitos(as) da pesquisa, foi captada a interpretação da realidade nos relatos dos(as) entrevistados(as). Os encontros foram agendados preferencialmente nos contextos educativos dos(as) entrevistados(as). No entanto, por conta de a temática do racismo ainda ser considerada um tabu, algumas professoras e

¹⁸⁴ Em 2009, foram entrevistados(as) dois professores(as) (pesquisa exploratória); em 2010, cinco (após o exame de qualificação), em 2011, seis; em 2012, quatro; e em 2013, três.

alguns professores ficaram reticentes em gravar seus depoimentos no seu ambiente de trabalho, por essa razão foram ouvidos(as) em outros espaços de socialização. Também não foram marcados dias específicos de uso das mídias na abordagem das questões negras, pois poderia estimular ações pautadas pelo “politicamente correto” em relação às práticas pedagógicas relacionadas ao processo de cidadania dos(as) afro-brasileiros(as). Os depoimentos foram gravados e transcritos no decorrer da pesquisa. Foram disponibilizados registros fotográficos dos(as) professores(as), majoritariamente sobre eventos dirigidos à celebração da Semana da Consciência Negra, principal momento da abordagem do tema nas escolas.

A escolha por professores(as) se deve ao fato de que, no cotidiano escolar em grande medida, são estes(as) os(as) responsáveis por conduzir a valorização da diversidade, por enfrentar as situações de discriminação, por abolir o uso de termos pejorativos contra os meninos e as meninas negras e por distribuir iguais estímulos a todos(as) os(as) alunos(as). Professoras e professores são os(as) sujeitos(as) que permeiam as relações interpessoais na escola.

A sistematização dos dados foi realizada através do exaustivo olhar sob o conteúdo coletado pelos instrumentos de pesquisa, buscando semelhanças, diferenças, peculiaridades e pistas para classificar as impressões demandadas pelo campo de pesquisa. Para dar conta das análises, foi necessário sistematizar os dados em: **consumo de mídia** entre *impressos*, *áudios*, *audiovisual* e *Internet*; **tendências dos usos de mídia relacionados à questão negra** em uso de *Cine/Vídeo*, referência a *grande mídia*, uso de *materiais educativos multimídia*, uso de *Portais da Internet*, motivação para a *produção midiática*; e **temas recorrentes nos debates sobre a questão negra e a mídia**, entre a mídia e *o racismo contra negros(as)*, a mídia e *as ações afirmativas para negros(as)*, a mídia e *a representação de negros(as)*. Esses e outros dados foram apresentados em blocos contendo a transcrição de partes das respostas das entrevistas, quadros e gráficos ilustrativos, integrados a elementos teóricos que fundamentam a tese.

Durante as descrições dos dados coletados que delinearão as análises, foram avaliadas as convergências e divergências entre os usos sociais que os(as) professores(as) de Porto Alegre fazem das questões negras a partir da mídia com a promoção da cidadania de afro-brasileiros. Nesse exercício, constatou-se que os resultados apontam para a existência de certos *tipos de negritude* orientados pelos meios de comunicação, que são suscitados ou não nas interações dos(as) professores(as).

No entanto, na pesquisa, foi necessário ter consciência das limitações da investigação. A amostra da pesquisa não tem a pretensão de ser representativa, pois enquanto pesquisa

qualitativa, busca a diversificação geracional, socioeconômica, educacional e étnico-racial dos(as) entrevistados(as). Além disso, é muito provável que detalhes tenham escapado às observações, revelando apenas partes do fenômeno analisado, pois como pondera Santos (1988), o que fazemos é uma ciência da parcialidade que revela o mundo parcialmente.

6 SER CIDADÃO(Ã), SER NEGRO(A) E PROFESSOR(A) EM PORTO ALEGRE

6.1 PORTO ALEGRE E AS QUESTÕES NEGRAS

6.1.1 Participação democrática em fóruns de Porto Alegre

Localizada no Paralelo 30º, a cidade de Porto Alegre¹⁸⁵ ficou conhecida internacionalmente depois de realizar o primeiro Fórum Social Mundial (FSM) na América Latina. Esse FSM teve uma grande importância, visto que a América Latina é um continente onde vivem muitas vítimas do imperialismo¹⁸⁶, e o Brasil é um país que apresenta uma variedade de segmentos de movimentos populares.

Depois da abertura democrática do Brasil, nas eleições à prefeitura de Porto Alegre de 1988¹⁸⁷, o Partido dos Trabalhadores (PT) saiu vitorioso com o apoio dos movimentos sociais em “defesa da participação da população nas decisões sobre o rumo que deveria tomar a cidade”. (XAVIER, 2004, p. 167). A então “Administração Popular” realizou uma reforma financeira e criou o Orçamento Participativo (OP) (1989), propondo uma administração compartilhada entre os setores público e privado e a sociedade civil. Nessa época, Porto Alegre apresentava alguns dos melhores indicadores sociais do país, e o Rio Grande do Sul tinha bons desempenhos nos índices de desenvolvimento humano e econômico em relação aos demais estados brasileiros. O novo momento deu início ao deslocamento de uma democracia representativa de pacto político liberal, baseada no princípio da universalidade dos(as) sujeitos(as) que se consolidou no século XX, para uma representação democrática catalizadora de justiça social. Assim, enquanto um(a) representante teria experiências únicas, a voz de grupos de pessoas repetidamente excluídas trariam efeitos diferentes à política, como ressalta Iris Marion:

[...] pessoas pobres e da classe trabalhadora frequentemente não têm seus interesses e perspectivas tão bem representados quanto os das pessoas das classes média e alta. [...] Grupos culturais minoritários e aqueles situados em

¹⁸⁵ Conforme registrado no monumento em frente ao prédio histórico da prefeitura, conhecido como Marco Zero do município, Porto Alegre está situada na Latitude 30° 01' 39" grau Sul e Longitude 51° 13' 40" grau Oeste no plano equatorial terrestre. Além do Rio Grande do Sul, o paralelo 30º também passa por territórios da Argentina, do Chile, da África do Sul e da Austrália.

¹⁸⁶ Um dos proponentes foi o jornalista francês Bernard Cassen.

¹⁸⁷ A Constituição Federal de 1988 modificou as relações de poder no Brasil ao contemplar muitas das reivindicações dos movimentos sociais de vários segmentos do país.

posições raciais desvalorizadas também costumam carecer de voz política efetiva. (YOUNG, 2006, p. 169).

Em razão de o PT ser oriundo de movimentos de operários, de estudantes, de lideranças de bairros, de mulheres, de lésbicas, de gays, de negros(as), de entidades de base, de pastorais, de artistas populares, entre outros grupos sub-representados na política, o OP prosperou.

A metodologia do primeiro OP dividiu a capital gaúcha em dezesseis regiões, que elegeram representantes comunitários(as) para assembleias plenárias regionais. Esses(as) representantes passaram a deliberar sobre alguns investimentos em obras, bens e serviços públicos na cidade. Essas reuniões serviram para garantir a participação popular no processo de construção do orçamento municipal, em áreas prioritárias, a partir de uma perspectiva social, como: educação, cultura, saúde, assistência social, transporte, habitação, saneamento, pavimentação, iluminação, lazer e desenvolvimento econômico.

Essa perspectiva social está ligada à noção de exclusão/inclusão nas cidades, que pode ser percebida a partir de dimensões como: qualidade de vida, felicidade, autonomia, equidade, desenvolvimento humano, democracia e cidadania. (SPOSATI, 2000). A *qualidade de vida* está relacionada à degradação ou preservação da humanidade e do ambiente. A *felicidade* revela subjetividades, potencializando a capacidade de expansão da plenitude humana. A *autonomia* exige que o Estado assegure as necessidades vitais – de direitos humanos fundamentais – para que as pessoas possam autossuprir suas necessidades econômicas, culturais, especiais, políticas e sociais. A *equidade* refere-se a não estigmatização do diferente com vistas à garantia da igualdade, quando a diversidade pode ser manifestada e deve ser respeitada sem subordinação, preconceito ou discriminação. O *desenvolvimento humano* traz a noção coletiva de evolução de uma sociedade. A *democracia* eleva a condição de cidadãos e de cidadã. E a *cidadania* garante a construção das identidades de sujeitos(as) diversos(as) e dignos(as) de interferir na esfera pública da vida coletiva. (SPOSATI, 2000).

No início, a ideologia da inclusão social permeava a política do OP, uma vez que a prefeitura tinha que gerenciar uma escassez de recursos e uma vasta carência de serviços básicos. Então, naquele contexto, o OP legitimava o poder de decisão de cidadãos e de cidadãs e minimizava a voz de adversários(as) políticos(as), já que os partidos de esquerda em Porto Alegre eram pouco representados na Câmara de Vereadores do poder legislativo.

O modelo de OP de Porto Alegre serviu de inspiração para diversas cidades brasileiras. Implementaram o OP doze cidades entre os anos de 1989 a 1992, 36 entre 1993 e

1996 e 103 municípios entre 1997 e 2000. Prefeitas e prefeitos, eleitos(as) após o ano 2000, deram continuidade à aplicação de OPs adaptados às realidades locais em muitos outros municípios do país. Grande parte da adesão ao OP deve-se ao seu caráter descentralizador e distributivo, que preconiza a geração de resultados positivos na sociedade como um todo. (MARQUETTI, 2008).

O sucesso do OP se dava, majoritariamente, em municípios governados por Frentes Populares de coligações partidárias lideradas pelo PT, cujos membros são ligados à sociedade civil organizada com interesse na redistribuição do poder. Num país com altos índices de concentração de renda e riqueza como o Brasil, tradicionalmente governado por partidos oligárquicos voltados a políticas excludentes e conservadoras de *status quo*, os OPs almejavam possibilitar a ampliação do processo democrático às várias classes sociais, principalmente as mais populosas e pobres, *em prol* da igualdade.

Assim, nesse contexto de participação popular, milhares de militantes da sociedade civil de várias cidades do mundo reuniram-se, em 2001, em Porto Alegre para debater as desigualdades sociais potencializadas pela globalização. O intuito era desbloquear a construção de outro mundo possível, através da realização do primeiro Fórum Social Mundial apoiado em movimentos sociais.¹⁸⁸

Somando-se a várias manifestações contra a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) e anti-Davos, o FSM tornou-se uma oposição ao Fórum Econômico Mundial. O Fórum de Davos é rejeitado pelos movimentos sociais por estar comprometido com o neoliberalismo e ser sustentado por mais de mil empresas multinacionais de elites econômicas mundiais, que apoiam a mundialização do capital, independentemente do seu caráter predatório e violador de direitos humanos. Entendendo o global como um

[...] espaço novo que o mercado e as tecnologias produzem e do qual necessitam. Como ocorreu com o espaço nação a partir do fim do século XVII na Europa, agora é o espaço-mundos que se constitui em horizonte do fluxo econômico e informacional que tem como eixo a empresa, como chave a relação de interdependência e como veículo e sustentação a trama tecnológica da comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 2007, p. 41).

¹⁸⁸ A visibilidade da luta global contra o neoliberalismo iniciou em 1994, na América Central, com o movimento social composto por cerca de dez mil guerrilheiros indígenas e camponeses mexicanos autodenominados como Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) do estado de Chiapas/México, em alusão a um dos líderes da revolução mexicana de 1910 – Emiliano Zapata. Combatendo a exclusão social provocada pelos ideais neoliberais, o movimento reivindicava o fim da extrema pobreza indígena e o cumprimento dos direitos como: alimentação, saúde, terra, trabalho, teto, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz. (VARGAS, 2009).

As edições do FSM passaram a ser importantes momentos de articulação dos movimentos sociais transnacionais, inspirando a criação de outros espaços de reflexões políticas sobre “o debate de temas transversais, relacionados a várias faces da exclusão social, e a demanda de novos direitos” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 117), inclusive para a população negra de Porto Alegre.

6.1.2 População negra de Porto Alegre

Segundo o Censo do IBGE de 2010, o Brasil¹⁸⁹ tinha uma população de 190.755 milhões de habitantes, dos quais 91.051.646 milhões se classificaram como brancos, 14.517.961 milhões, como pretos, 82.277.333 milhões, como pardos, 2.084.288 milhões, como amarelos, e 817.963 mil, como indígenas (Quadro 3).

Quadro 3 – População residente no Brasil por cor/raça

Branca	Amarela	Preta	Parda	Indígena
47,73%	1,09%	7,61%	43,13%	0,43%
		Negra		
		50,74%		

Fonte: IBGE (2010).

A soma entre pessoas *pretas* e *pardas* supera a quantidade de população que se classifica como *branca* no Brasil. Então, existiam 97 milhões de *negros(as)* no Brasil em 2010. Nesse ano, o estado da Bahia tinha a maior população *preta*, enquanto o estado de Santa Catarina tinha a maior população *branca* do país. Em relação ao Censo de 2000, a proporção das pessoas que se classificaram como *pretas* cresceu de 6,2% para 7,6%, e a de *pardos(as)* de 38,5% para 43%.

O Movimento Negro brasileiro atribui essa mudança cultural em relação à autoclassificação às políticas de identidade, que vêm aumentando a autoestima da população negra no país. Algumas pessoas que se declaravam como *brancas*, agora se dizem *pardas*, assim como algumas autodefinidas *pardas* se identificam como *pretas*.

¹⁸⁹ A República Federativa do Brasil possui 8.515.692,27 km². O território nacional é composto por 27 Unidades Federativas (26 Estados + Distrito Federal), 5.565 municípios (incluindo o Distrito Federal/DF e o Distrito Estadual de Fernando de Noronha).

Já no Rio Grande do Sul¹⁹⁰, 8.900.007 milhões se classificaram como brancos(as), 595.123 mil, como pretos(as), 1.130.043 milhão, como pardos(as), 35.685 mil, como amarelos(as), e 32.989 mil, como indígenas. O Quadro 4, a seguir, apresenta a síntese do resultado do Censo Demográfico de 2010 do IBGE referente à população residente no Rio Grande do Sul por cor/raça.

Quadro 4 – População residente no RS por cor/raça

Branca	Amarela	Preta	Parda	Indígena
83,22%	0,33%	5,57%	10,57%	0,31%
		Negra		
		16,14%		

Fonte: IBGE (2010).

Segundo o IBGE, na *Pesquisa das características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de cor e raça*, a maioria dos(as) gaúchos(as) acredita que a *cor ou raça* influencia na vida das pessoas. O estudo aponta que a maior influência se dá nas relações de trabalho, na interseção polícia/justiça e no convívio escolar, institucional e social. A coleta dos dados aconteceu em 2008, numa amostra de 15 mil domicílios dos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraíba e Amazonas.

A capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, possui 496,682 km². De acordo com o Censo do IBGE de 2010, havia 1.409.351 milhão de habitantes, e a densidade demográfica era de 2.837,53 hab/km². Segundo essa mesma pesquisa, no município de Porto Alegre 1.116.659 milhão se autotransformou como branco(a), 143.890 mil se classificaram como pretos(as), 141.411 mil, como pardos(as), 4.062 mil, como amarelos(as), e 3.308 mil, como indígenas. O Quadro 5, a seguir, aponta a síntese do resultado desse Censo referente à população residente em Porto Alegre por cor/raça.

Quadro 5 – População residente em Porto Alegre por cor/raça

Branca	Amarela	Preta	Parda	Indígena
79,23%	0,29%	10,21%	10,03%	0,23%
		Negra		
		20,24%		

Fonte: IBGE (2010).

¹⁹⁰ O Rio Grande do Sul possui 281.730,223 km², ocupando 3,16% da área total do país. O território gaúcho é composto por 497 municípios. O RS tem uma população de 10.693.929 milhões de habitantes, 37,96 habitantes por quilômetro quadrado, representando 5,6% da população total do país (IBGE, 2010).

Ainda de acordo com o Censo do IBGE de 2010, a maioria da população porto-alegrense pertencia ao sexo feminino, totalizando 53,6% de mulheres e 46,4% de homens. Em relação às características raciais do porto-alegrense, a soma de *pretos(as)* e *pardos(as)* totalizava 285.301 habitantes em Porto Alegre, demonstrando que a população negra perfazia 20,24% dos(as) residentes no município.

Diante da presença de população negra em Porto Alegre, no primeiro FSM, integrantes de movimentos sociais brasileiros identificados com valores, objetivos e projetos relacionados à promoção da cidadania de afrodescendentes criaram um Comitê Afro-Brasileiro para participar mais ativamente do fórum. Isso se deu em um contraponto à invisibilidade das reivindicações da população negra mundial, cuja pauta não estava garantida pela coordenação do FSM. Após constatar o desinteresse dos veículos de comunicação pela temática negra no FSM, militantes do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul (SINDJORS), com sede em Porto Alegre, propuseram a criação do Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros.¹⁹¹

6.1.3 Visibilidade midiática das questões negras em Porto Alegre

Desde o início, o Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros e o Núcleo de Mulheres Jornalistas pela Igualdade de Gênero do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul (SINDJORS) tiveram a participação voluntária de profissionais afrodescendentes de vários municípios gaúchos e de diversas áreas da comunicação, tanto do ramo do jornalismo quanto da publicidade e das relações públicas. Profissionais de veículos de grandes empresas de comunicação de massa do estado e de comunicação alternativa passaram a integrar os Núcleos.

O principal objetivo do Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros tem sido fomentar nos meios de comunicação o debate sobre o legado dos descendentes de africanos(as) para o desenvolvimento humano como um todo e as especificidades da população afro-brasileira, como forma de romper com lógicas racistas. “No jogo de construção de identidades sociais contemporâneas, neste movimento constante de fluxos e interações, a mídia ocupa um papel fundamental”. (ENNE, 2004, p. 15).

¹⁹¹ Durante a gestão de José Carlos Torves, as jornalistas negras Santa Irene e Jeanice Ramos, entre outras, constituíram o Núcleo.

Segundo Cláudia Lahni (2009, p. 127), “no Brasil, temos um oligopólio dos meios de comunicação de massa, o que prejudica a veiculação de notícias e opiniões diversificadas sobre, por exemplo, os movimentos sociais populares e a situação de segmentos historicamente discriminados”, o que não é diferente no Rio Grande do Sul. As principais empresas de comunicação que operam em solo gaúcho são: Grupo RBS, sucursal das Organizações Globo, Grupo Bandeirantes, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), Rede Record e Rede Pampa de Comunicação. A emissora pública é a Fundação Cultural Piratini, que mantém a TVE e a FM Cultura.¹⁹² Tradicionalmente, os veículos de comunicação de Porto Alegre dedicam-se a divulgar as demandas da população afro-brasileira mais nitidamente em períodos que circundam o Dia da Consciência Negra – 20 de novembro. Os veículos cobrem, principalmente, as marchas em *prol* da igualdade realizadas em Porto Alegre.

Para romper com essa lógica, em 2004, integrantes do Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros do SINDJORS e da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira) de diversos estados brasileiros aprovaram a tese *Visibilidade às questões étnicas nos meios de comunicação e no mercado de trabalho*. Isso ocorreu durante o 31º Congresso Nacional de Jornalistas (João Pessoa/PB), promovido anualmente pela Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ).¹⁹³ Essa reação partiu da consciência do desencontro entre a pauta das instituições e a pauta dos movimentos sociais que defendem valores, objetivos e projetos comuns.

[...] mobilizando identidades, subjetividades e imaginários coletivos em formação, ultrapassando dicotomias superadas pelas dinâmicas de transnacionalização, econômica e desterritorialização cultural, esses novos movimentos estão superando o político no sentido tradicional. E o estão reordenando justamente em termos culturais. [...] São lutas que desafiam o que entendíamos por identidades culturais, já que articulam o que nem os políticos nem as pessoas da cultura souberam articular. (MARTÍN-BARBERO, 2012, p. 8-9).

¹⁹² **Grupo RBS** (*Zero Hora* – *Diário Gaúcho* – RBS TV – TV COM – Canal Rural – Rádio Gaúcha – Atlântida – Itapema FM – Cidade – Farroupilha – Rádio Rural – CBN); **Rede Pampa de Comunicação** (TV Pampa – *Jornal O Sul* – Rádio O Sul – Rádios 780 AM – Rádio Pampa AM 970 – Rádio Caiçara AM 1020 – Rádio Liberdade FM 95,9 – Rádio Eldorado FM 96,7 – Rádio Jovem Pan FM 97,5 – Rádio Continental FM 98,3 – Rádio Princesa FM 101,9 de São Francisco de Paula e 90,1 FM de Barra do Ribeiro – Rádio 104,1 FM – Rede Praia FM – 90,7); **Grupo Bandeirantes de Comunicação** (*Jornal Metro* – Band TV – Rádio Bandeirantes AM – BandNews FM – Ipanema FM); **Grupo Record RS** (*Correio do Povo* – Rádio Guaíba – TV Record RS); **Jornal do Comércio**; **Fundação Piratini** (TVE e FM Cultura); emissoras de Câmara de Vereadores e da **Assembleia Legislativa** (TV Assembleia e Rádio Assembleia); emissoras das Universidades (UNISINOS/PUCRS/ULBRA/UFRGS); canais independentes, como a TV POA, entre outros. Existem alguns programas alternativos que abordam a questão negra, como, por exemplo, o Programa *Confraria Castro Alves*, da TV Assembleia, e o Programa *Nação*, da TVE.

¹⁹³ No Congresso foi deliberada a inclusão do item raça/cor/etnia na ficha cadastral dos 31 sindicatos de jornalistas filiados à FENAJ.

Em novembro desse mesmo ano, o Núcleo promoveu o 1º Seminário Estadual *O Negro na Mídia – a Invisibilidade da Cor*, cujo conteúdo virou uma publicação do SINDJORS, em que foi apresentada uma pesquisa encomendada pelo Departamento de Sociologia da PUCRS. A pesquisa sistematizou indicadores que revelaram desigualdades raciais entre pares da categoria dos(as) jornalistas e nos veículos de comunicação de massa do RS. Segundo a pesquisa de 2004, o mapeamento do número de apresentadores(as) e repórteres afrodescendentes com visibilidade nos meios de comunicação na sociedade gaúcha demonstrou a presença de apenas 5% de afro-brasileiros nos veículos, revelando o desequilíbrio proporcional entre profissionais afrodescendentes e profissionais não negros(as) na mídia do RS.¹⁹⁴

Em 2009, o Núcleo promoveu o 2º Seminário Estadual *O Negro na Mídia – a Invisibilidade da Cor* e o Encontro Latino-americano de Comunicação, Afrodescendentes e Censos de 2010. Assim, ampliou a parceria do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul ao incluir a Associação Riograndense de Imprensa (ARI), o programa de Gênero, Raça e Etnia do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e o Grupo de Afrodescendentes das Américas para Censos de 2010 no debate.¹⁹⁵ Essa edição do Seminário teve uma importância ímpar ao refletir sobre como, historicamente, os meios de comunicação produzem conteúdos que reproduzem o racismo no Brasil.

Desde então, o Núcleo vem reivindicando poder no campo da produção cultural, uma vez que “os que ocupam as posições dominadas no espaço social estão também situados em posições dominadas no campo da produção simbólica”. (BOURDIEU, 2001, p. 313). Então, o Encontro também foi preparatório à realização de censos na América Latina como forma estratégica de incentivar jornalistas a assumirem suas identidades. Nessa ótica, os dados desagregados de raça, etnia e gênero servem para desvelar a discriminação expressa na pouca

¹⁹⁴ Com base no Censo do IBGE de 2000: 86,55% da população sul-rio-grandense se autodeclarava “branca”, **12,65%, preta + parda (negra)**, e 0,8%, amarelos, indígenas ou sem declaração. Em nível nacional: 53,37% dos(as) brasileiros(as) se autodeclaravam “brancos”, 5,64%, “pretos”, 40,38%, “pardos”, e 0,61%, amarelos, indígenas ou sem declaração.

¹⁹⁵ Nesse período, o presidente do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul era José Maria Nunes, a coordenadora do Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros era Vera Daisy Barcellos, e o presidente da ARI, Ercy Pereira Torma. Participaram do evento representantes do **Equador** (Sonia Viveros, da Rede de Mulheres Afrolatinoamericanas e Afrocaribenhas), da **Colômbia** (Esaúd Urrutia Noel, jornalista diretor da Revista *Ébano Latinoamérica* e presidente da Associação Nacional de Jornalistas Afrocolombianos), da **Espanha** (Cristian Guevara, jornalista e membro da Federação de Afrodescendentes Iberoamericanos da Espanha), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal (Seppir), da Divisão de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial do Rio de Janeiro (COJIR-RJ).

inserção quantitativa e qualitativa de afrodescendentes nos veículos de produção de informação e comunicação.

A essa altura, o Núcleo estava interessado não mais em apenas informar, mas em formar profissionais de comunicação comprometidos(as) com a cidadania. Essa ideia corrobora o pensamento de Martín-Barbero (2012, p. 7), para quem “a informação tem passado a simular o social, a participação”, ou seja, “cada dia estamos informados sobre mais coisas, porém cada dia sabemos menos o que significam”. Nessa perspectiva, durante a 1ª Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM/2010) – cuja temática era “Comunicação: meios para a construção de direitos e de cidadania na era digital” –, vários movimentos sociais interagiram socialmente para pleitear mais igualdade na diversidade, quando a

[...] diversidade deixou, então, de significar a mera afirmação da “pluralidade” – banalizada até a sua perversão na identificação pós-moderna da diferença com a fragmentação – para passar a significar ao mesmo tempo “alteridade” e interculturalidade. A alteridade indica agora o claro desafio das culturas diferentes da hegemônica: do Oriente ao Ocidente, do islã ao cristianismo, das étnicas e locais às nacionais. Em segundo lugar, a alteridade evidencia que não pode haver uma relação profunda entre culturas sem que ocorram conflitos em sua dinâmica. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 154).

Particularmente, na CONFECOM, ativistas pela igualdade racial deliberaram: a realização de censo étnico-racial nas empresas de comunicação, a adoção de ações afirmativas na mídia, o fomento à mídia étnica brasileira, a criação de um observatório para as questões raciais na mídia, a inclusão de quilombolas e de indígenas nas concessões de radiodifusão, o respeito à imagem das religiões de matriz negro-africanas e, entre outras propostas, a participação de afrodescendentes no Conselho Nacional de Comunicação.

Em 2011, durante o 34º Congresso Nacional de Jornalistas em Porto Alegre, o Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros do SINDJORS e demais Cojiras, por entender que jornalistas são sujeitos(as) de transformação, propuseram a realização de um “Curso para Jornalistas sobre Gênero, Raça e Etnia”. Em parceria com a FENAJ e a ONU Mulheres, o curso foi oferecido gratuitamente para jornalistas e acadêmicos de oito capitais brasileiras¹⁹⁶, capacitando mais de 500 profissionais de comunicação de todo o país.

¹⁹⁶ Em estados das regiões Sul, Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil. Em Maceió (AL), Manaus (AM), Fortaleza (CE), Belém (PA), Recife (PE), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Porto Alegre (RS).

Nessa visão de capacitação, pode-se destacar que, conforme Bourdieu (2001, p. 207), “diferentes classes e frações de classes estão engajadas numa luta propriamente simbólica para impor a definição de mundo social mais conforme com seus interesses”. Assim, a qualificação abordou a história da imprensa negra dos séculos XIX e XX, o ativismo negro no campo da mídia a partir da década de 1970, a participação negra no processo de redemocratização do país, a igualdade de gênero e questões relevantes para o debate sobre o racismo e o sexismo nos meios de comunicação do Brasil.¹⁹⁷

Em outubro de 2011, após o Curso e durante o 18º Encontro Nacional de Jornalistas em Assessorias de Comunicação, a Comissão Nacional de Jornalistas pela Igualdade Racial (Conajira) da FENAJ lançou a campanha “Jornalista de verdade assume sua identidade”.¹⁹⁸ Essa campanha tem tido como princípio o critério de autodeclaração como forma exclusiva de identificação e a promoção do investimento na qualificação de profissionais de comunicação para a abordagem de temas de gênero, raça e etnia nos veículos.

6.1.4 Políticas públicas para o povo negro de Porto Alegre

Em 1986, a volta das eleições diretas para as capitais promulgadas pela redemocratização do Brasil (1985) garantiu a eleição do advogado Alceu Collares¹⁹⁹ como prefeito da capital gaúcha, um homem negro filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT)²⁰⁰ de ideologia trabalhista. Collares é discípulo do deputado Carlos Santos, primeiro

¹⁹⁷ Em 2012, o Núcleo de Jornalistas Afro-brasileiros e o Núcleo de Mulheres Jornalistas pela Igualdade de Gênero do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul ampliaram a proposta, recriando uma parceria com o Governo Federal, através da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, e com o Governo Estadual, através da Secretaria de Políticas para as Mulheres do RS (SPM/RS), da Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital (Secom/RS) e da Fundação Piratini. Formularam o projeto *Gênero e raça/etnia na mídia: promovendo a autonomia e enfrentando a violência contra a mulher, por uma comunicação pública e plural*, visando capacitar 750 comunicadores para a temática em 11 municípios gaúchos.

¹⁹⁸ A campanha é assinada pela FENAJ, tem o apoio da ONU Mulheres e foi produzida pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Foi realizada nos sindicatos filiados à FENAJ. É composta por spot de rádio, spot de tevê, fôlder, cartaz e adesivo e foi veiculada nas principais emissoras públicas do país.

¹⁹⁹ Alceu Collares, nascido em Bagé em 1927, formou-se na Faculdade de Direito da UFRGS em 1960. Foi vereador de Porto Alegre (1964), tornando-se opositor à Ditadura Militar no Brasil. Foi um dos deputados federais gaúchos mais votados (1970, 1974, 1978, 1998, 2002), totalizando cinco mandatos. Foi o primeiro prefeito de Porto Alegre após a redemocratização (1986-1988). Com o apoio de Leonel Brizola, foi eleito governador do Rio Grande do Sul (1991-1995).

²⁰⁰ Historicamente, o PDT foi um dos primeiros partidos brasileiros a incluir em sua agenda política as questões negras. Em 1964, após o golpe militar, o militante negro do Teatro Experimental do Negro (TEN) Abdias Nascimento participou da formulação do PDT, liderando a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT, em 1981. Essa nova postura diferenciava-se de outros partidos, que minimizavam as questões raciais vinculadas à população negra, mobilizando-se apenas em torno da luta de classes e protelando a institucionalização do Movimento Negro partidário. O considerado Mandela brasileiro, Abdias Nascimento

deputado negro do parlamento gaúcho. Carlos Santos foi eleito em 1935 e manteve sua carreira política até 1989, quando faleceu

Nas eleições de 1986, Alceu Collares venceu os candidatos à prefeitura de Porto Alegre, Tarso Genro do PT e José Fogaça do PPS. Na sequência, Alceu Collares foi eleito governador do Rio Grande do Sul pelo PDT, em 1990, ocasião em que René Gertz (2008, p. 68), refletiu sobre o racismo contra Collares quando verificou que

[...] inúmeras foram as referências na imprensa sobre a ferrenha oposição que Collares enfrentaria nas regiões de colonização alemã e italiana. As matérias jornalísticas se posicionavam em um leque que ia da lamúria sobre o destino eleitoral do negro, passando pela ironia, para chegar ao deboche. Assim, a revista *Veja* de 28 de novembro e 5 de dezembro de 1990, por exemplo, escreveu sobre a expectativa absolutamente negativa que havia quanto às possibilidades eleitorais entre a população das regiões citadas, onde “alemães e italianos jamais dariam seu voto ao candidato negro”.

Ainda na prefeitura, no âmbito da promoção da igualdade racial, Alceu Collares instituiu a 1º Semana do Negro no município de Porto Alegre. Destinou dois terrenos próximos à Rótula do Papa, no bairro Azenha, para a Associação Negra de Cultura (ANDC) criar um espaço próprio para a cultura negra porto-alegrense. No governo do estado, Alceu Collares instituiu o Museu dos Cultos Afro-brasileiros do RS, através do Decreto n. 35.771 de 29 de dezembro de 1994. Ambos os projetos não foram concretizados.²⁰¹

Nos anos seguintes, o PT venceu as eleições para a Prefeitura de Porto Alegre, a qual governou por 16 anos seguidos.²⁰² Na administração de Olívio Dutra do PT (1989-1992), segundo o membro da ANDC Oliveira Silveira (2005), a prefeitura de Porto Alegre retomou os terrenos cedidos à comunidade negra pelo então prefeito Alceu Collares, quando “a reivindicação foi torpedeada durante toda a gestão” (p. 25), levando ao fim do projeto protagonizado pelo PDT.

Para a promoção da igualdade racial, nessa época, o PT criou a **Assessoria Especial do Negro** no âmbito do gabinete do prefeito. A assessoria incidiu no OP, incluindo vozes

(1914-2011), foi artista plástico, ator, diretor de teatro, professor, jornalista, ativista, escritor, deputado federal e senador. Disponível em: www.abdias.com.br.

²⁰¹ Em 2005, o governador do RS Germano Rigotto constituiu uma comissão, com representantes da Secretaria de Estado da Cultura (Sedac), Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STcas), do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul (Codene) e da Fundação Léopold Sédar Senghor, presidida por Mauro Leal Paré, para criar o museu. Não saiu do papel. Os afro-gaúchos e afro-gaúchas ainda aguardam uma sede para a preservação da história das várias linhas da religiosidade de matriz negro-africana.

²⁰² O Partido dos Trabalhadores/Frente Popular/Administração Popular governou a capital gaúcha por quatro gestões: Olívio Dutra/PT (1989-1992), Tarso Genro/PT (1993-1996), Raul Pont/PT (1997-2000), Tarso Genro/PT (2001-2002) e João Verle/PT (2002-2004).

porto-alegrenses ligadas ao carnaval, à Umbanda e às demais religiões de matriz negro-africana, à juventude negra e aos quilombos urbanos. Instituiu a 1ª Semana da Consciência Negra (1992), promoveu vários encontros de educadores(as) negros(as) e iniciou atividades alusivas ao Dia Internacional Contra a Discriminação Racial (21 de março).²⁰³

Após cinco anos de atuação do setor, que se estendeu até a administração do prefeito Tarso Genro do PT (1993-1996), a Assessoria Especial do Negro da Prefeitura de Porto Alegre se transformou numa coordenação específica para o povo negro, agora no âmbito da recém-criada Coordenadoria de Direitos Humanos e Cidadania, no governo do prefeito Raul Pont do PT (1997-2000).

Nacionalmente, nesse período, o Movimento Negro realizou a Marcha contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida na capital federal. Em 1995, em Brasília, a marcha reuniu cerca de 30 mil pessoas – incluindo gaúchas e gaúchos – nas comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. A marcha levou o presidente Fernando Henrique Cardoso a reconhecer Zumbi como herói nacional. Depois disso²⁰⁴, o presidente da república

[...] passou a dar mais espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada pelos setores mais organizados do movimento negro brasileiro, se expressasse no governo. A razão para tal abertura deveu-se não apenas à sensibilidade sociológica do presidente, ou à relativa força social do movimento, mas também à difícil posição em que a doutrina da “democracia racial” encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais frequentados por ONGs negras. O País, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. (GUIMARÃES, 2003, p. 200).

Nesse contexto político, a **Coordenadoria das Políticas Públicas para o Povo Negro de Porto Alegre** notabilizou-se: a) pela campanha “Porto Alegre sem Preconceito”, instituído pelo Artigo 150 da Lei Orgânica, b) pela aprovação da Lei Educação Antirracista e Antidiscriminatória na formação de educadores(as), c) pela reserva de vagas para negros(as)

²⁰³ Em 21 de março de 1960, no bairro Shaperville da capital da África do Sul, cidade de Joanesburgo, 20 mil sul-africanos protestavam pacificamente contra leis de impedimento de livre acesso de pessoas de pele negra a certos lugares do país. Nisso, tropas do exército iniciaram um massacre que tirou a vida de 69 pessoas e feriu outras 186. A ONU elegeu a data como símbolo internacional pela luta contra a discriminação racial.

²⁰⁴ O Governo FHC instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (1995); incluiu políticas compensatórias e ações afirmativas para grupos socialmente vulneráveis no Programa Nacional de Direitos Humanos (1996); instituiu o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação no Ministério do Trabalho (1996); incluiu o quesito raça/cor como diretriz para o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (1996); incluiu o quesito raça/cor nos sistemas de informação e Registro da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e no Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED) (1998); entre outras ações.

na contratação de funcionários(as) do grupo de hipermercados Zaffari, um dos mais importantes do RS e d) pela criação do Centro de Referência Afro-Brasileira (CRAB/2000), por exemplo.²⁰⁵

Na segunda administração do prefeito Tarso Genro do PT (2001-2002)²⁰⁶, a coordenadoria foi transformada em **Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro**, quando foi criada a Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Em consonância com o Plano de Ação resultante da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban/África do Sul, 2001), o núcleo tornou-se o principal articulador da transversalidade da temática por dentro do governo municipal, através do Grupo de Trabalho Antirracismo (GTA) composto por diversas secretarias da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA). Ganhou visibilidade com a campanha “Eu Assumo minha Negritude”.

Na administração do prefeito João Verle do PT (2002-2004), em meio às manifestações nas ruas de Porto Alegre durante o III Fórum Social Mundial e as celebrações dos 15 anos do OP (2003), as políticas para o povo negro ganharam nova dimensão. No fórum, os(as) organizadores(as) orientavam os debates para questões como: 1) desenvolvimento democrático e sustentável, 2) princípios e valores, direitos humanos, diversidade e igualdade, 3) mídia, cultura e alternativas à mercantilização e homogeneização, 4) poder político, sociedade civil e democracia, 5) ordem mundial democrática, a luta contra a militarização e a promoção da paz.

De forma transversal e com foco na igualdade, o movimento negro incidiu no espírito do FSM que pairava na cidade para conscientizar a população sobre seu papel na apropriação e conquista dos direitos humanos. Como destaca Martín-Barbero (2007, p. 43), “são movimentos sociais que revalorizam as mediações da sociedade civil e o sentido social dos

²⁰⁵ O militante Fernando Moreira, presidente do Instituto Brasil África (IBÁ), protagonizou a campanha pela implantação do **Centro de Referência Afro-Brasileiro** (CRAB) em Porto Alegre. O CRAB é itinerante – Museu de Percurso –, mas ainda aguarda uma sede, para contemplar uma biblioteca, eventos, capacitação para o trabalho, cozinha africana e afro-brasileira, alojamento, quadras para atividades desportivas, áreas externas para atividades de educação ambiental e cultivo de vegetais com significado para a cultura e as religiões de matriz africana, conforme o projeto inicial. No início do Século XXI, a Secretaria de Estado da Cultura do RS (Sedac), através de seu titular Luiz Marques, engajou-se no projeto de criação do **Centro Cultural Brasil África**, como extensão do CRAB, iniciativa da comunidade negra em conjunto com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. À frente do projeto, o Instituto Brasil África (IBÁ) iria receber um prédio na Rua dos Andradas, em alusão ao emblemático jornal *O Exemplo*, imprensa negra gaúcha (1892 até 1930), estabelecida no antigo prédio do Cine Cacique, também na Rua dos Andradas, próximo à Companhia Caldas Júnior. Seria um ponto de encontro, contando com uma biblioteca pública temática Africana e Negra, com espaço para exposições de artes plásticas e visuais, computadores para acesso público e pesquisas sobre a cultura afro-brasileira e africana.

²⁰⁶ Em 2002, Tarso Genro/PT renunciou a prefeitura para concorrer ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para o pleito 2003-2006.

conflitos para além de sua formulação política fazendo possível a emergência, como sujeitos sociais, das etnias e das regiões, dos sexos e das gerações”.

Por reivindicação do movimento social negro, a Prefeitura de Porto Alegre criou o Largo Zumbi dos Palmares, em 2003. Firmou convênio com a Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, para a emissão de laudos antropológicos para o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos da capital e estabeleceu reserva de vagas para afro-brasileiros(as) nos concursos públicos do município. Em diálogo com a recém-criada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) do gabinete do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Prefeitura de Porto Alegre passou a fortalecer ainda mais políticas públicas para a igualdade.

Na administração do prefeito José Fogaça do PPS (2005-2008), as ações transversais do Grupo de Trabalho Antirracismo (GTA) de Porto Alegre tiveram destaque na área da educação. O marco desse investimento deu-se através da promoção de ações de reconhecimento e de valorização da contribuição da população negra, respaldada na Lei n. 10.639/2003, que incentivava a Rede Municipal a incluir a história e a cultura afro-brasileiras e africanas no cotidiano escolar.

A principal ação foi a adesão da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (SMED/PMPA) ao projeto *A Cor da Cultura* do Ministério da Educação.²⁰⁷ Nesse contexto, a SMED instituiu a Assessoria de Relações Étnicas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre e criou um grupo de trabalho com agentes governamentais e militantes do movimento negro da cidade para viabilizar a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 no âmbito municipal, investindo principalmente na formação dos(as) professores(as). Em seu segundo mandato, o prefeito José Fogaça do PMDB (2009-2010)²⁰⁸, no escopo de seu gabinete, criou o Gabinete de Políticas Públicas para o Povo Negro, vinculando o Conselho Municipal dos Direitos do Povo Negro (CNEGRO) a esse órgão.

²⁰⁷ O projeto é um kit que contém: Cadernos de Textos *Saberes e Fazeres* em três volumes intitulados *Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir*; o livro *Memória das Palavras*, que é um glossário com 206 palavras de origem africana; o CD *Gonguê: a herança africana*, com 16 músicas/sons; o jogo de tabuleiro *Heróis de Todo o Mundo*, que traz curiosidades sobre personalidades negras brasileiras; e cinco séries de tevê: *Livros Animados, Heróis de Todo o Mundo, Mojubá, Nota 10 e Ação*. O kit está disponível em www.acordacultura.org.br. O projeto é uma parceria conjunta entre a organização não governamental Centro de Informação e Documentação do Artista Negro do Rio de Janeiro (Cidan), o Governo Federal, através do Ministério de Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Rede Globo, através da Fundação Roberto Marinho, no âmbito do Canal Futura, e o Movimento Negro de vários estados brasileiros. O projeto *A Cor da Cultura* teve o patrocínio da Petrobras.

²⁰⁸ Em 2010, José Fogaça/PMDB renunciou a prefeitura para concorrer ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para o pleito 2011-2014, mas quem ganhou o governo foi Tarso Genro/PT.

Na administração do prefeito José Fortunati do PDT ²⁰⁹, a política para o povo negro foi mantida. Em 2013, no segundo mandato, o prefeito criou a Secretaria Adjunta para o Povo Negro no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e nomeou o Grupo de Trabalho do Povo Negro composto por servidores(as) das demais secretarias e instituições vinculadas à prefeitura. Vale ressaltar que, nesse âmbito, o Conselho Municipal dos Direitos do Povo Negro (CNEGRO) passou a ser vinculado a essa Secretaria, sendo composto por representantes governamentais e representantes da sociedade civil porto-alegrense de vários segmentos, como: movimento de mulheres negras, de capoeira, de religiões afro-brasileiras, do carnaval, do esporte, de jornalistas pela igualdade, quilombolas, entre outros.

Mesmo diante desse cenário de participação, a efetiva garantia dos direitos da população afrodescendente de Porto Alegre ainda precisa avançar. As críticas à execução de políticas públicas de promoção da cidadania de negros e de mulheres negras porto-alegrenses giram em torno da condução das mesmas. Desde o início, as assessorias, as coordenadorias, os núcleos e as secretarias responsáveis pela garantia de direitos para o povo negro sofrem com os entraves materiais e simbólicos que prejudicam as administrações.

Esses departamentos têm pouca infraestrutura e recursos humanos mínimos. São, majoritariamente, conduzidos por ex-integrantes do movimento social negro porto-alegrense que, na maioria das vezes, nunca tiveram experiências na gestão pública. Muitas das titularidades desses departamentos são indicações políticas, oriundas dos movimentos negros integrantes dos partidos da base do governo.²¹⁰ Nesse contexto, a causa negra dá lugar ao *lobby* partidário, para a garantia de ocupação de cargos de confiança no âmbito da Prefeitura.

Por outro lado, ativistas solitários(as) nomeados(as) para tais cargos travam uma batalha interna para dar visibilidade as suas demandas entre seus pares no executivo. Enquanto isso, o movimento negro, alheio à negociação das nomeações, procura desvalorizar o trabalho institucionalizado. A descontinuidade das políticas públicas é evidente, quando sucessores(as) sequer têm acesso aos relatórios das administrações anteriores. Isso se reflete no orçamento desses departamentos, que é difuso e, quando marcado na Lei Orçamentária, aparece com baixos índices de execução. Nesse cenário, o comprometimento com os interesses da população negra acaba sendo adiado em nome dos interesses políticos dos partidos e de movimento sociais coniventes com os mesmos.

²⁰⁹ Em seu primeiro mandato, José Fortunati/PDT (2010-2012) era vice-prefeito e assumiu a prefeitura com a renúncia de José Fogaça/PMDB. No período da tese, José Fortunati/PDT ainda governava Porto Alegre (2013-2016).

²¹⁰ Como, por exemplo, Movimento Negro do PMDB, Movimento Negro do PDT, Setorial de Combate ao Racismo do PT, Tucanafro do PSDB etc.

6.2 PROFESSORES(AS) DE PORTO ALEGRE

6.2.1 Diversidade de gênero e geracional dos(as) professores(as) da pesquisa

No decorrer da pesquisa, foram entrevistados(as) 20 professores(as), dos(as) quais 3 são do sexo masculino e 17 são do sexo feminino, conforme Gráfico 1.

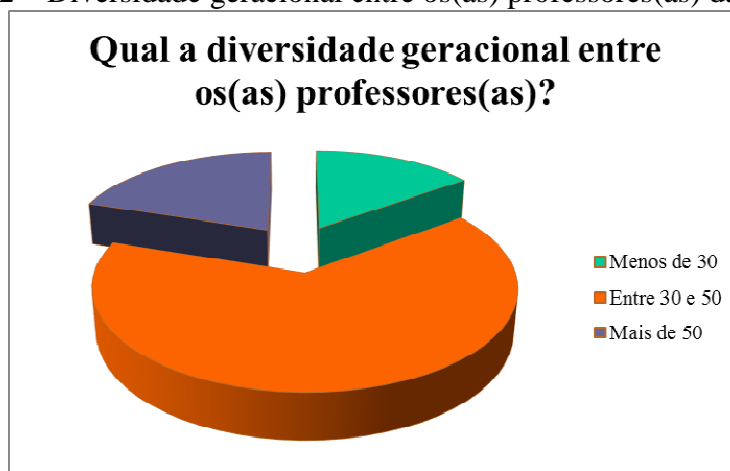
Gráfico 1 – Diversidade de gênero dos(as) professores(as) da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A faixa etária predominante entre os(as) professores(as) fica entre 30 e 50 anos, uma vez que treze declararam estar nesse grupo. Outros(as) três professores(as) entrevistados(as) têm menos de 30 anos e quatro professores(as) têm mais de 50 anos, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Diversidade geracional entre os(as) professores(as) da pesquisa

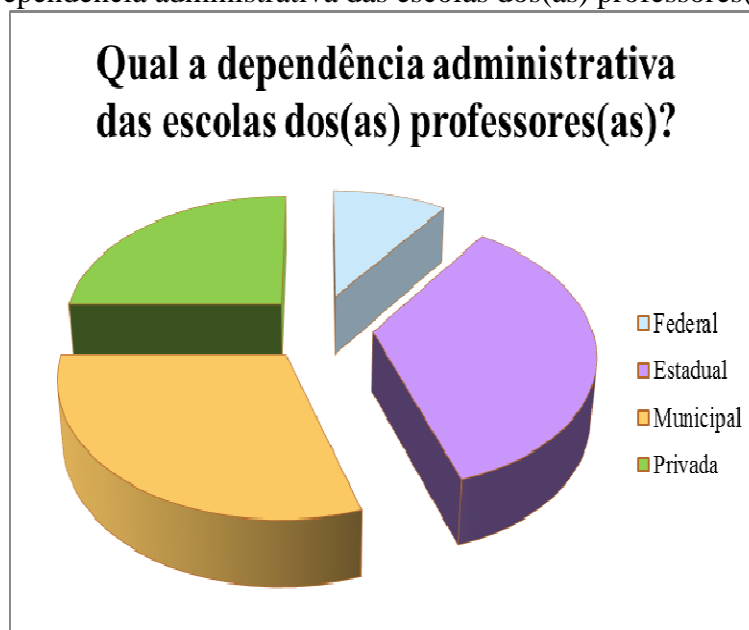


Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.2 Diversidade socioeconômica dos(as) professores(as) da pesquisa

Os(as) professores(as) entrevistados(as) lecionam em escolas da rede de ensino formal em Porto Alegre. Dos(as) 20 entrevistados(as), 2 lecionam em colégios federais, 7 dão aulas em escolas estaduais, 6 são concursados(as) de escolas municipais e 5 são contratados(as) de colégios particulares, conforme Gráfico 3.

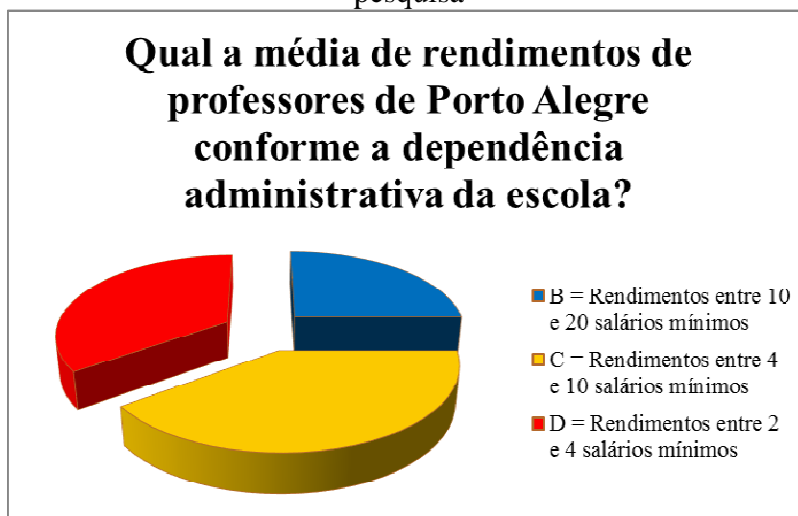
Gráfico 3 – Dependência administrativa das escolas dos(as) professores(as) da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Por 40 horas semanais, em média, os(as) professores(as) da rede privada recebem mais de dez salários mínimos, professores(as) de escolas municipais e colégios federais recebem rendimentos entre 4 e 10 salários mínimos e professores(as) de escolas estaduais recebem entre 2 e 4 salários mínimos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Média de rendimentos conforme dependência administrativa das escolas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.3 Diversidade educacional dos(as) professores(as) da pesquisa

Mais da metade dos(as) professores(as) da pesquisa possui somente graduação, sendo que 12 professores(as) formaram-se em Pedagogia, 7 formaram-se em História e uma em Letras, conforme Gráfico 5.

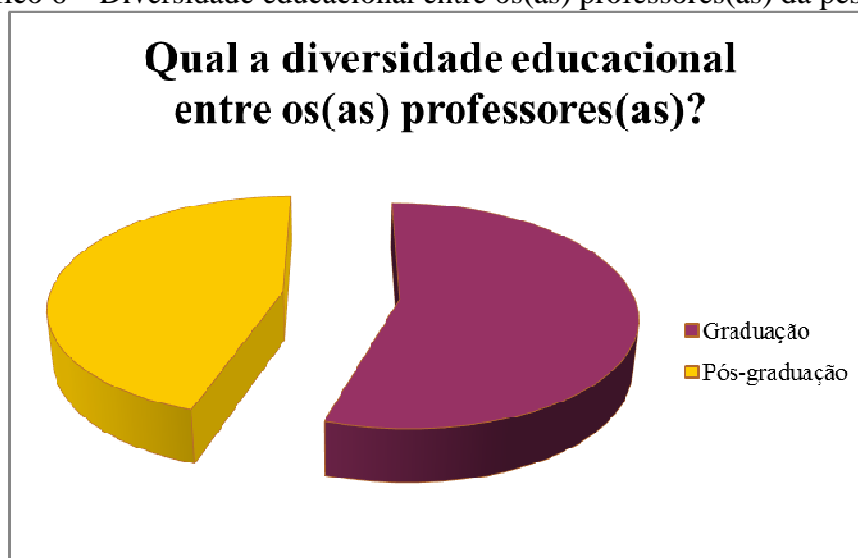
Gráfico 5 – Áreas de graduação dos(as) professores(as) da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao passo que 9 professores(as) da pesquisa dizem ter cursado, além da graduação, algum tipo de pós-graduação, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 – Diversidade educacional entre os(as) professores(as) da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

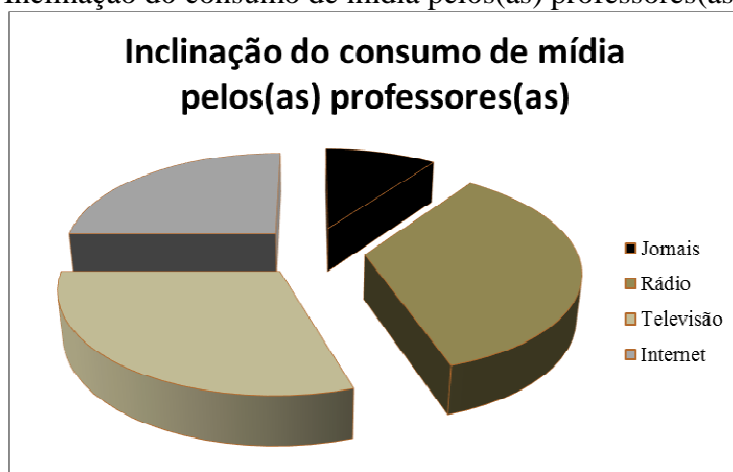
6.2.4 Consumo de meios de comunicação pelos(as) professores(as) da pesquisa

No que diz respeito aos meios de comunicação, os(as) professores(as) relatam consumir os mais variados tipos de mídia, dentro e fora da escola.²¹¹ Consumo aqui entendido como um “conjunto de processos socioculturais nos quais se realiza a apropriação e os usos dos produtos”, conforme sinaliza Néstor García Canclini (1995, p. 24).

Sintetizando, 7 professores(as) entrevistados(as) relatam preferir ouvir rádio, normalmente a caminho da escola, 2 declaram gostar mais de ler jornais, 6 afirmam que assistem mais à televisão, principalmente o noticiário, e 7 informam a predileção por estarem conectados à Internet. O Gráfico 7 é indicador das preferências dos(as) professores(as) em termos de consumo de mídia.

²¹¹ Em geral, os relatos apontam que os(as) professores(as) da pesquisa comunicam-se através de aparelhos de telefonia fixa e móvel. Usam o celular para enviar mensagens de texto, ouvir rádio e músicas gravadas no formato MP3. Criam seus blogs, comunicam-se via MSN e GTalk. Postam vídeos no YouTube. Participam de grupos de discussão em listas de e-mail. Integram em redes sociais como Orkut, Facebook, Twitter e, alguns, em redes sociais de professores (Pral).

Gráfico 7 – Inclinação do consumo de mídia pelos(as) professores(as) da pesquisa

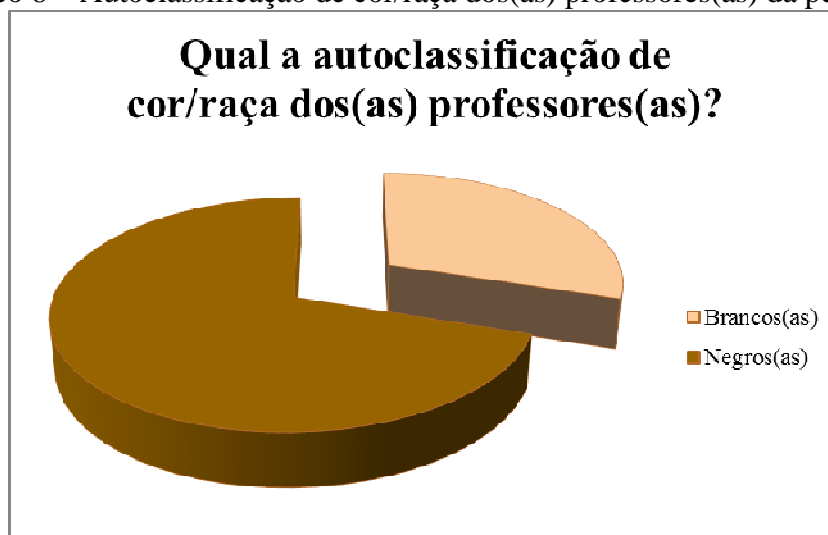


Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.5 Diversidade étnico-racial dos(as) professores(as) da pesquisa

Um dos critérios para a seleção dos(as) professores(as) foi a diversidade étnico-racial, já que não se pretendia investigar sujeitos(as) de uma única raça/cor.²¹² Estimulados(as) pela pesquisadora para a autodeclaração, no decorrer das entrevistas os(as) professores(as) foram se autoatribuindo a cor negra ou branca. Nos relatos, dos(as) 20 entrevistados(as), 14 se autoclassificaram negros(as) e 6 se autodeterminaram brancos(as), conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Autoclassificação de cor/raça dos(as) professores(as) da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante esclarecer a incidência de outro critério de seleção dos(as) professores(as), que intencionalmente buscou escolher professores(as) que abordassem a

²¹² Conforme autoclassificação de brasileiros nos censos demográficos do IBGE.

questão negra na escola, pois esse acabou induzindo a caracterização de um grupo de entrevistados(as) de maioria negra, ressaltando que a população negra de Porto Alegre representa 20,24% do total de habitantes. Ou seja, a maioria da população se autodeclara branca, conforme foi referendado na metodologia. Na pesquisa, o modo como os(as) professores(as) se apresentam evidenciou a afirmação das identidades. A fala autorreferente a seguir exemplifica:

*“Eu sou negra clara, mestiça. Mas eu me considero negra. Eu discuto muito isso com os meus alunos. Pois eles ficam brincando assim: **Professora, a senhora não é negra.** Não se trata de cor de pele ou do tipo de cabelo. Então eu entro nessa discussão de identidade com eles”.* (Inaya, negra, 37 anos, rede municipal).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 3), a afirmação da identidade e a enunciação da diferença “traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder”. Nos relatos dos(as) entrevistados(as), falar de si mesmo trouxe à tona um modo de problematizar o *ser* ou *não ser negro*, como podemos acompanhar no próximo relato:

*“Eu tenho muitos alunos negros. A maioria é negra na sala de aula. Mas eles não conseguem entender como uma professora clara como eu se considera negra. Quando eu digo ‘**nós negros**’, eles reagem mal e dizem ‘conta outra, a senhora não é negra’. Então eu ensino o que é pertencimento”.* (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

A noção de pertença vai além da adesão de indivíduos a uma dada raça/etnia, mas se concretiza quando os cidadãos e as cidadãs se sentem parte de uma sociedade mais ampla capaz de “gerar sentimento de pertencimento a coletividades mais abstratas organizadas em torno do reconhecimento de direitos”. (MONTEIRO, 1996, p. 104). Nesse processo, ser cidadão e cidadã tem a ver com “as práticas sociais e culturais que dão sentido ao pertencimento e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e satisfação de suas necessidades”. (CANCLINI, 1995, p. 22). As experiências relatadas a seguir corroboram esse pensamento.

*“A minha mãe foi criada por pessoas brancas. Ela foi dada pela minha vó negra para a minha vó branca que ia se casar. Então, quando nasceram os filhos legítimos da vó, minha mãe ajudou a criar. Então eu convivi com esses dois lados, mas sempre me identifiquei como negra. Até porque, **com o tempo, eu fui***

percebendo que tinha uma diferença na família, os netos negros eram tratados diferentes dos netos brancos. E ficava claro que eu era do lado negro”. (Serena, negra, 50 anos, rede estadual).

“As pessoas usam subterfúgios. Dizem que a gente é moreninha, morena, marrom bombom. Eu me vejo negra, por que ser negro é uma questão política. Assim como é uma posição política ser branco. Então eu tenho toda essa identidade. Falando em cores, meu pai é negro e minha mãe é branca. Mas eu fui criada dentro de toda uma cultura afro. No meio de pessoas escuras”. (Vaísa, negra, 42 anos, rede estadual).

Nessa postura, percebe-se a construção das identidades relacionada às identidades do outro, que é o diferente. Noções essas constituídas na mesma dimensão, paralelamente e através de representações discursivas e sistemas simbólicos.

Como representação, atuam simbolicamente classificando o mundo e suas relações sociais, bem como determinando as práticas que posicionam os sujeitos. Dessa forma, a representação, enquanto processo cultural, vai estabelecendo identidades tanto subjetivas, quanto coletivas. (BARBALHO, 2001, p. 3).

Nessa perspectiva, as identidades e as diferenças vão assumindo sentidos fluídos, construídos também nesses processos cotidianos.

6.2.6 Acesso dos(as) professores(as) da pesquisa aos movimentos sociais

A maioria dos(as) professores(as) da pesquisa relata ter algum tipo de relação com espaços de socialização das culturas negras ou ambientes onde estão presentes os movimentos sociais *negro*, de *mulheres negras* ou *partidário*, ou seja, 12 dos(as) entrevistados(as). Enquanto 7 entrevistados(as) revelam não ter relação direta com os movimentos sociais, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Relação dos(as) professores(as) da pesquisa com os movimentos sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa fica evidente que a maioria dos(as) professores(as) da pesquisa teve influência da comunidade negra, que, tradicionalmente, mantém tempos e espaços de resistência cultural, de lazer e de diversão para trocar ideias e se afirmar diante da sociedade como um todo.

Os(as) entrevistados(as) fizeram menção aos Clubes Sociais Negros, aos Terreiros de religião de matriz negro-africana, às pastorais negras, aos Centro de Tradições Gaúchas (CTG) em alusão aos Lanceiros Negros, aos grupos de Capoeira, aos grupos de teatro de atrizes e atores negros, às comunidades de Escolas de Samba, aos grupos de *Hip-Hop*, à Liga da Canela Preta e aos espaços de Saraus Poéticos da literatura negra, por exemplo. Esses lugares são politizados em relações dinâmicas que garantem um fluxo cotidiano de recriação das culturas negras.

A face cultural desses espaços serve de base para a mobilização em torno das questões negras empreendidas pelo movimento político negro. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 122), a “trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira”, tal como manifestado nos seguintes relatos extraídos das entrevistas.

*“Quando eu era pequena, numa reunião dançante da escola, um menino chegou pra mim e disse ‘não vou dançar contigo por que tu é negra’. Olha, eu tenho 47 anos e nunca esqueci aquilo. Então eu queria ficar com o meu povo. **Com 20 e poucos anos eu ia era pro Floreta Aurora.** Eu comecei a ser preconceituosa, não tinha relações afetivas com brancos. Então, eu comecei a estudar, e não é mais assim, não rejeito os brancos. Mas continuo frequentando muitos espaços onde valorizam a minha cultura”. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).*

“A gente só tá tendo essa conversa aqui por que teve todo um movimento anterior a nós, que bateu nessa tecla. É um tributo que a gente tem que registrar. Meu pai era militante do movimento negro. Então era além, até mesmo, da minha vontade. Não tínhamos opção. Nós estávamos sempre ali, naquele meio, bebendo daquela fonte. Cresci nesse meio assumindo essa identidade. Assumindo de nariz em pé. Totalmente afirmativa desde criança. Meu pai foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado – MNU. E eles têm uma organicidade, têm pessoas filiadas, núcleos que fazem inspeções periódicas”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

Nos relatos, uma professora referiu-se a sua militância na setorial de combate ao racismo do PT. Investindo no combate às desigualdades, hoje o PT faz parte do bloco dos grandes partidos, com PTB, PDT, PSDB, PMDB e DEM, pretendendo ser um “partido de massas e, como tal, permeável as contradições de nossa sociedade e de nossa época” (Fundação Perseu Abramo, 2009, p. 25). No entanto, a partidarização dos movimentos descaracterizou práticas autônomas, comprometendo a participação mais efetiva da sociedade, tal como relatado pela entrevistada.

*“Eu tenho partido. E tenho consciência da minha afrodescendência. Mas hoje a gente sabe que tem muito lobby no movimento, nos partidos. **Tem muito militante que se vendeu. Não tá mais preocupado com a causa negra.** Tá preocupado com o cargo que vai ganhar quando o partido ganhar”. (Jala, negra, 28 anos, rede estadual).*

Nas entrevistas, outra professora destacou ser membro do movimento de mulheres negras.

“Eu comecei a ter uma relação com a questão negra via educação, num curso de formação que foi dado pelo movimento de mulheres negras na Faculdade de Educação da UFRGS sobre a história e cultura afro-brasileira. Hoje eu trabalho numa escola que é de uma comunidade onde o negro é predominante. Eu sou professora negra. Então como é que eu não vou trabalhar minha cultura, minhas raízes, meu povo”. (Tirza, negra, 35 anos, rede municipal).

Desde a década de 1970, as mulheres negras tiveram o reconhecimento de suas reivindicações no movimento feminista e no movimento negro em geral, ao denunciar a dupla exclusão: de ser mulher e de ser negra. Demonstraram que elas ainda passam por um processo de invisibilidade política, econômica e social. Nesse processo, o movimento de mulheres negras questionou os papéis sociais atribuídos às negras, principalmente, pela cultura educacional da sociedade brasileira, uma vez que na escola estão as “chances de integração do

indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social”. (HENRIQUES, 2002, p. 6).

6.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA PESQUISA PARA O USO DE MÍDIA EM GERAL

Em relação à formação para usar as mídias em geral na escola, 3 professores(as) declararam possuir *pouca formação*, 13 confessaram ser *mais ou menos preparados(as)* para o uso de mídias, bem como 4 entrevistados(as) informam ter *muita formação* para o uso de mídia, conforme exposto no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Formação de professores(as) da pesquisa para o uso de mídia em geral



Fonte: Elaborado pela autora.

Os(as) professores(as) acreditam que as relações entre a educação e a comunicação têm trazido implicações novas para as práticas na escola e, por conseguinte, também à formação de professores(as). Percebem que a instantaneidade do acesso à informação, a pluralidade de fontes de dados e o encantamento pelos efeitos especiais das imagens estão intensificando a produção do conhecimento.

O governo brasileiro vem incentivando os usos das mídias em sala de aula através de programas como *Mídias na Educação*, por exemplo, criado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC) em parceria com secretarias de educação e universidades públicas. O curso é gratuito e capacita para o uso crítico e criativo de tevê, vídeo, informática, rádio e impressos na escola, apresentando três eixos: *linguagem da mídia*, *tecnologia como estratégia pedagógica* e *estímulo à produção de conteúdos midiáticos*.

O programa incorpora outras ações da Seed, como: a TV Escola, a Rádio Escola, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e a Rede Interativa Virtual de Educação (Rived). Alguns professores(as) participaram de alguns deles, principalmente sobre a TV Escola e o Proinfo, se capacitando para o acesso aos laboratórios de informática. Para ilustrar essas questões, abaixo está transcrita a resposta de um entrevistado sobre sua formação para o uso de mídia.

*“Eu sou de outra faixa etária, tenho uma outra história, outro acúmulo teórico e diferente da vida dos alunos. Eu fiz um curso de informática, mas não aprendi muita coisa, só a entrar na Internet e fazer filmezinho no Movie Maker. **Na minha escola, os professores que sabem usar tablet, computador e fazem aulas interativas são supervalorizados**”. (Sivio, branco, 60 anos, rede privada).*

A falta de formação dos professores e das professoras se reflete na presença, ou não, das mídias no ambiente escolar. Muitas vezes, os usos não estão voltados para a autonomia dos(as) professores(as), comprometendo o diálogo com a cultura midiática. Vejamos o testemunho de uma das professoras.

*“A escola compra os equipamentos sem consultar o coletivo de professores. Os computadores ficam disponíveis, mas não interferimos na configuração, no tamanho da tela, nada. **Tem uma professora que gosta de informática que acaba se dedicando mais pra isso e nos ajudando no laboratório**”. (Aretuza, branca, 54 anos, rede estadual).*

Assim como o apontamento de uma formação mais intensa dos(as) professores para o uso das mídias nem sempre representa inovação e tão pouco é garantia de integração entre as pessoas, percebe-se que o que está em jogo não é o uso das máquinas, mas a conexão entre as pessoas potencializadas pelos meios de comunicação, como exemplifica uma professora.

*“Na escola o uso do computador é uma prerrogativa. Os professores têm que ter seus notebooks. Têm que levar seus alunos sempre para o laboratório. Tem lousa digital nas salas de aula. Mas eu percebo que, como os alunos já tem seu PC em casa, estão sempre ligados na Internet, tem celular cheio de recursos, na sala de aula eles acham tão normal tudo isso que a tecnologia que os professores apresentam não chamam tanta a atenção assim. Os professores ainda estão preocupados em usar bem os recursos, para provar que podem acompanhar os alunos. **O planejamento de como explorar o conteúdo com as novas mídias ainda tá engatinhando**”. (Petra, branca, 35 anos, rede privada).*

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a formação de professores(as) não é determinada apenas por cursos de qualificação. Dá-se num processo contínuo de interações sociais e, na atualidade, interações com os meios de comunicação também, os quais garantem trocas contínuas.

6.3.1 Uso de mídia em geral por professores(as) da pesquisa nas escolas

O uso dos meios de comunicação relacionado ao ensino, enquanto ação importante para os processos de cidadania, ainda precisa ser ampliado na escola, uma vez que os saberes circulam também pelas mídias. Nos últimos tempos, a educação formal está sendo desafiada a levar em conta as mudanças culturais, socioeconômicas e comunicacionais que vêm interferindo nas visões do mundo, em tempo real e, por conseguinte, no papel dos(as) educadores(as). Segundo Maria Inês Ghillardi (1999, p. 111), “umas das tarefas do ensino é estudar a mídia para não ser ‘engolido’ por ela, e sua importância depende da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social”.

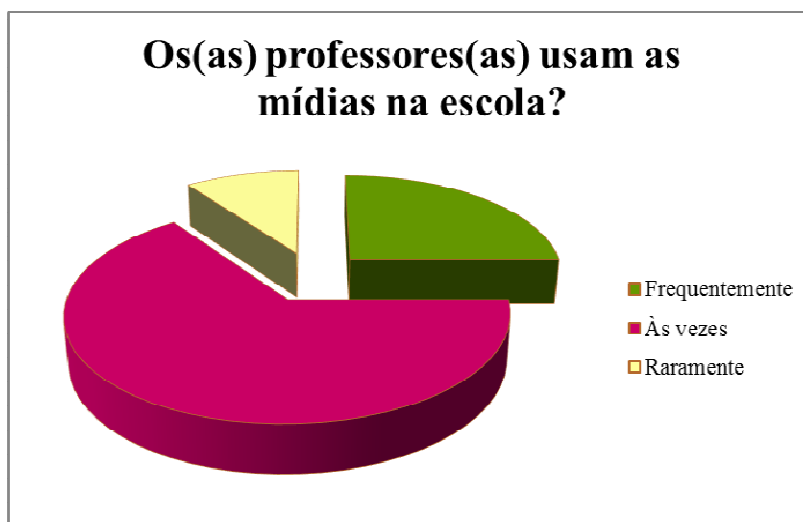
Por um lado, é difícil acompanhar a multiplicidade de fontes e a velocidade do fluxo das informações, quanto mais usufruir de tanta oferta. Mais se deve ter consciência de que essa está atrelada a condições econômicas favoráveis de acesso.

Por outro lado, é urgente o entendimento por parte dos(as) professores(as) de que a complexidade do cotidiano escolar e a prática interdisciplinar envolvendo as várias linguagens das mídias podem formar alunos(as) mais autônomos e críticos sobre a realidade que os cerca.

Nesse recorte empírico, a questão foi investigar qual a regularidade dos usos que os(as) professores(as) têm feito das mídias em sua prática escolar. É importante esclarecer que, num primeiro momento mais amplo, a investigação pendeu para o uso das mídias em geral na escola. Somente no próximo item deste capítulo serão investigados os usos das mídias na abordagem das questões negras, mais especificamente.

Nessa perspectiva, dos(as) 20 entrevistados(as), 5 professores(as) relatam que usam *frequentemente* as mídias na escola, 13 dizem usar *às vezes* e 2 professores(as) confessam que usam as mídias *raramente*, conforme ilustrado no Gráfico 11.

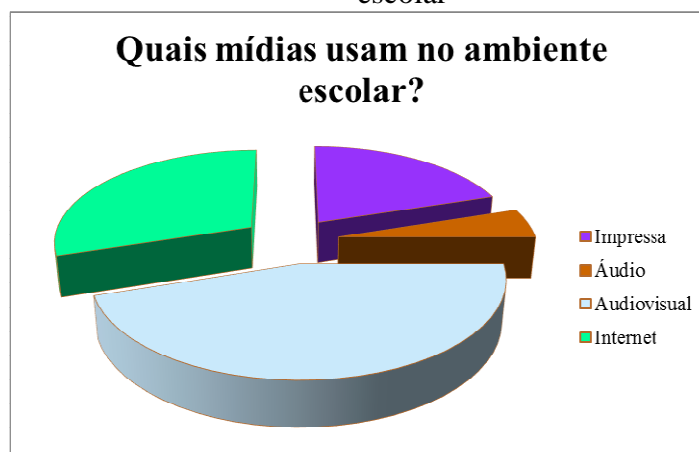
Gráfico 11 – Uso de mídia em geral por professores(as) da pesquisa nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os relatos, constatou-se que 4 preferem as mídias *impressas*, 1 usa mais os *áudios*, 9 professores(as) usam mais o *audiovisual* em suas práticas e 6 valem-se mais da *Internet*, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 – Tipos de mídias utilizados pelos(as) professores(as) da pesquisa no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos discursos dos(as) professores(as) percebe-se que alguns identificam as mídias como ferramentas tecnológicas que podem ser usadas como recurso pedagógico. Consultar jornais, revistas, ouvir músicas e assistir a filmes são algumas práticas citadas. No entanto, muitas vezes, essas práticas estão descoladas da construção da emancipação de alunos e de alunas através das mídias. Uma professora apresenta suas dificuldades em usar, com mais frequência, as mídias:

*“Minha relação com esses recursos é muito próxima. Mas nem tudo são flores. Temos uma sobrecarga muito grande. O ritmo é muito intenso. Então **não dá para sempre estar se valendo do uso de filmes, de jornais, da sala de atividades múltiplas**. A gente tem que cumprir uma lista enorme de conteúdos obrigatórios. Não dá pra usar sempre”. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).*

Em alguns relatos, a análise apontou que nem sempre as práticas estão dialogando com o seu tempo, quando a “a escola tem que se educar para os meios e não tentar domesticá-los, incorporá-los como complemento do seu projeto pedagógico. A escola precisa mais dos meios de comunicação do que estes da escola”. (MORAN, 1993, p. 182). Nessa linha, uma professora acredita que:

*“A mídia não é um recurso único. Mas temos que aproveitá-la ao máximo. O uso não deve ser exclusivo nem excludente, pois é **um recurso auxiliar**. Eu sei que estamos numa época onde a visualidade é imperativa. A cultura da mídia é importante, mas não é única”. (Aretuza, branca, 54 anos, rede estadual).*

Outra professora relata que, apesar de saber que as mídias trouxeram novas formas dos alunos e das alunas se relacionarem com as informações e realizarem interações sociais, acredita que elas devem estar num plano secundário, pois o ensino tradicional deve ser privilegiado. Para Martín-Barbero (2000, p. 55), o maior acesso de educandos(as) ao conhecimento leva os(as) professores(as), por vezes, a terem reações autoritárias quando “a difusão descentralizada de saberes, possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do saber escolar”. O próximo relato é elucidativo sobre o modelo de saber transmissivo.

“Toda essa gente que fica debatendo sobre essas novas linhas educacionais não tem crédito pra mim. Elas não estão em sala de aula. Elas não colocariam seus filhos em escolas que exploram somente as novas tendências educacionais. Pergunta pra qualquer pessoa do alto escalão. Vê se seus filhos não estão no Colégio Militar, no Rosário, em colégios bem tradicionais, que dão textos e mais textos e têm disciplina. Por que eles querem a UFRGS, que é bem tradicional no seu ensino também”. (Serena, negra, 50 anos, rede estadual).

A maioria dos discursos originados na rede pública aponta que as deficiências na infraestrutura tecnológica das escolas são determinantes no acesso aos meios de comunicação,

principalmente às novas tecnologias de informação e comunicação, conforme ilustrado a seguir.

“Só os professores tem acesso à Internet. Os alunos não. Então a nossa atuação fica muito restrita ao que eu pesquiso e levo pros alunos. Como era antes, quando eu pegava as coisas na Biblioteca”. (Vaísa, negra, 42 anos, rede estadual).

“A nossa escola é estadual e a muito custo a gente adquire as coisas. Nós temos um multimídia, televisão, DVD, computador. Mas tem toda uma questão da grade, do ar-condicionado, que encarecem a manutenção do laboratório de informática. Isso é um entrave para os equipamentos estarem sempre disponíveis, sem estarem estragados”. (Jala, negra, 28 anos, rede estadual).

“Na escola existe uma disputa pelo espaço cultural, que passa também pelo acesso às atividades multimídia. A gente quer se agendar para ter acesso ao laboratório de informática, mas tem sempre alguns professores que têm preferência. Estamos em junho e eu não usei ainda, não consegui agendar”. (Jocasta, negra, 60 anos, rede municipal).

“Na periferia é tudo de segunda categoria. Ter acesso à Internet é um luxo. Assim como tem aluno que só vai na escola para comer a merenda, tem aluno que só tem acesso à Internet na escola. Mesmo tendo lan house na comunidade. Então eles gostam muito quando podem usar o computador. Tem uns que escutam rádio na Web. É claro que tem sempre um aluno que outro que não aproveita, mas é minoria”. (Tirza, negra, 35 anos, rede municipal).

“Se a gente tivesse uma televisão em cada sala, ou até essas tevês que são monitores de computador, seria a escola ideal. Os alunos me cobram isso, querem estar na Internet, mas o laboratório tá sempre ocupado”. (Aretuza, negra, 60 anos, rede federal).

Professores(as) que consideram os meios de comunicação como difusores de informação e transformadores do conhecimento usam com mais frequência as mídias no contexto escolar. Isso ocorre principalmente com professores(as) da rede privada, como relatado abaixo.

“No colégio nós somos privilegiados. Temos laboratório de informática. Tem Data Show em várias salas. Sala para atividades multimídias com televisão, aparelhos de DVD, rádios. Usamos o Facebook, Twitter e Instagram para interagir com os alunos e nos comunicar com os pais. E os pais acompanham a gente pelas redes. Produzimos vídeos, tem até um projeto que ganhou prêmio por ter abordado a questão ambiental. A direção nos cobra bastante o uso das novas tecnologias na sala de aula”. (Petra, branca, 35 anos, rede privada).

A pesquisa revelou que, no período estudado e no contexto das escolas selecionadas para a investigação em Porto Alegre, o uso das mídias ainda é visto majoritariamente como um elemento complementar à educação. Nessas escolas ainda ocorrem reproduções de práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes os conteúdos são vistos de forma reducionista. Isso acaba sendo um contrassenso, já que “ensino é comunicação. Não qualquer tipo de comunicação. Mas comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas elaboradora do conhecimento”. (CITELLI, 2004, p. 112).

6.3.2 Percepções dos(as) professores(as) da pesquisa sobre as mídias na escola

Neste subcapítulo, serão descritas situações gerais das escolas em relação às mídias, valendo-se do diário de campo da pesquisa e das percepções dos(as) entrevistados(as).

Assim, constata-se que as salas de aula ainda são, majoritariamente, projetadas para a transmissão da informação no sentido professor(a)-aluno(a). Os(as) alunos(as) ficam sentados nas cadeiras com uma mesa individual a sua frente, normalmente dispostas uma atrás da outra formando filas. Outras vezes as mesas são retiradas e é feito um círculo com as cadeiras. Também há casos quando as mesas são dispostas com o intuito de formarem grupos de quatro alunos(as), por exemplo. A alternância na disposição das mesas não garante a interação social, mas privilegia certa postura de controle disciplinar sobre a turma.

Em relação às práticas pedagógicas, o acesso às novas tecnologias vem ampliando os usos de projetores, de vídeos, de rádios, de computadores, de lousas digitais, de Internet, entre outros recursos nas escolas. No entanto, nas escolas são os laboratórios de informática os apontados pelos(as) professores(as) como essenciais para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), numa perspectiva individual e coletiva. Esses ambientes têm potencial para mudar o foco da transmissão da informação. Nesse sentido, os usos dos laboratórios nos planos de aula acabam por propiciar um diálogo entre a teoria e a prática, melhorando a organização dos conteúdos e a aquisição de conhecimento de qualidade baseado em atividades experimentais.

As duas escolas federais pesquisadas possuem laboratórios de informática. Entre as sete escolas estaduais pesquisadas, quatro têm laboratório de informática. As escolas municipais são mais bem atendidas por laboratórios, visto que das seis pesquisadas, a maioria tem laboratórios de informática. Todas as escolas privadas disponibilizam laboratórios de informática, inclusive de outras modalidades, como laboratórios de matemática, de geografia, de ciências, de línguas, por exemplo. Muitos dos laboratórios de informática das escolas estaduais têm equipamentos obsoletos, ou os(as) professores(as) têm dificuldades de operar:

“No início, a escola recebeu uns computadores, mas a direção escondeu a sete chaves, com medo que roubassem. Depois instalou só na secretaria. Com o tempo chegaram outros e foi montada uma sala. Mas até instalarem... o tempo passou e as máquinas já não tinham os programas que os alunos queriam mexer. Sem falar que tem que rezar pra ter Internet”. (Ateruza, branca, 54 anos, rede estadual).

“Na nossa escola a gente adquire as coisas com muito custo. Tem que batalhar. A gente tem o laboratório de informática. Mas tem que pensar na grade para proteger os computadores e na elétrica especial. Tudo vai deixando o projeto do laboratório mais trabalhoso. Mas a gente prioriza, pois o laboratório de informática acalma um pouco os alunos. Eles prendem a atenção no computador”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

Laboratórios de informática de escolas municipais têm um ambiente mais qualificado, mesmo que ocorra choque de horários entre professores(as) interessados(as) nesse ambiente:

“Na escola o grande problema é o agendamento. Tem que pensar no deslocamento das turmas para o laboratório e ver se a Internet está funcionando. Na Internet eu consigo acessar muitas informações sobre a cultura negra pra levar pro debate com a turma”. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).

“No ano que eu entrei tinha uma estagiária que acompanhava todo o processo no laboratório de informática. Ela ia nos ajudando com as dificuldades de acesso à Internet. Apesar de as crianças serem muito rápidas em aprender a mexer na tecnologia e só quererem ficar no Facebook. O problema é o conteúdo, esse sim, a gente tem que ir direcionando. Ainda mais sobre a cultura negra, pois esse assunto não vem naturalmente”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

Laboratórios de informática de colégios federais são equipados e dependem da ação dos(as) professores(as):

“No colégio tem uma sala multimídia. Nos computadores dá pra escrever textos, fazer tabelas e apresentações. Mas não tem horário pra todo mundo. Além do que o colégio tem uma grande tradição na escrita. Os professores gostam mesmo é de usar textos para dar as aulas. É antigo mais funciona. Esse ano, por exemplo, nem fui na sala multimídia”. (Aretuza, negra, 60 anos, rede federal).

“Pra usar o laboratório de informática a gente tem que fazer um projetinho e mostrar para a coordenação. Então temos o apoio da pessoa que está no laboratório para acessar a Internet e controlar um pouco os alunos. Se não eles vão pulando de página em página conforme eles querem. E nem sempre é o assunto da aula”. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

Os laboratórios de informática das instituições privadas pesquisadas possuem equipamentos atualizados e horários distribuídos entre as turmas:

“O objetivo de usar o laboratório de informática é focar na investigação. A gente organiza a sala pra melhor desenvolver uma atividade. Seleciona as páginas da Internet que vamos pesquisar, para direcionar mesmo, pois nem sempre é um computador por aluno. Deixa material de apoio disponível. O técnico em multimídias responsável pelo laboratório nos ajuda muito”. (Elke, branca, 25 anos, rede privada).

“O uso do laboratório faz parte da rotina do nosso planejamento. Depois de uma aula teórica na sala de aula vamos pesquisar na Internet, no laboratório. Tem que funcionar bem. O laboratório é uma das coisas que os pais veem quando vão visitar a escola para decidir se o filho vai estudar ali”. (Sívio, branco, 60 anos, rede privada).

Em 2006, a Lei Federal n. 6.964 propôs a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) para obrigar que todas as escolas públicas mantivessem laboratórios. A ação serviria para ampliar o número de escolas com acesso às evoluções nas ciências e nas tecnologias, uma vez que até então essa política de inclusão digital e de disseminação científica era garantida apenas para escolas com mais de 100 alunos(as). Mas como pode-se conferir no campo da pesquisa, ainda existem muitos desafios para a efetivação dessa demanda.

6.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA PESQUISA PARA A ABORDAGEM DAS QUESTÕES NEGRAS

Embora alguns professores e algumas professoras da pesquisa mencionem a dificuldade de encontrar cursos de formação para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, 12 entrevistados(as) declaram possuir *bastante formação* para a temática, 5 professores(as) informam ter *médio preparo* sobre o tema, enquanto 3 professores(as) confessam ter uma *fraca formação* para abordar o assunto, conforme Gráfico 13.

Gráfico 13 – Formação de professores(as) da pesquisa para a abordagem das questões negras



Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo uma análise sobre a formação dos(as) professores(as) para trabalhar as questões negras, percebe-se que essa não se limita a capacitações. Inclui a habilidade de educadores(as) fazerem emergir experiências de vida relacionadas à diversidade. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Artigo 26, § 4º, já determinava que o ensino da História do Brasil levasse “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 1996).

Por um lado, a LDB focava a valorização de cada cultura somente na disciplina de História, ministrada nas escolas. Por outro, não exigia explicitamente essa postura também das instituições formadoras de licenciaturas nas mais variadas áreas. Essas lacunas projetaram-se na formação formal dos(as) professores(as), como podemos conferir na fala a seguir.

“Entrando assim na questão da visibilidade, na presença do negro na história, eu faço parte de uma geração onde a representação do negro era só no tronco, só escravo. Não aparecia o Zumbi dos Palmares, não aparecia a Revolta dos Malés, não aparecia a resistência negra. Eu fui formada nessa perspectiva de que negro é símbolo de oprimido, de passividade, de sofrimento, de negativo”. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).

Ainda, a LDB é regulamentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses parâmetros são separados por temas, entre eles o da “Pluralidade Cultural”. Os parâmetros contribuem para formar novas mentalidades sobre a diversidade étnico-racial do Brasil, entre

outros temas, e servem de base para as atividades dos(as) professores(as) na escola, direcionando conteúdos para a formação cidadã dos(as) brasileiros(as).

No entanto, os(as) professores(as) da pesquisa apontam o desconforto em abordar as questões negras, pois o foco dado pelos parâmetros é para a diversidade. Nilma Lino Gomes (2008, p. 6) aponta ainda que nos Parâmetros é privilegiada uma perspectiva universalista de diversidade, de educação e de política educacional. Essa postura serviria para que a pluralidade cultural diluísse a questão racial, não apresentando orientações para a superação do racismo. Para a autora, posicionamentos preconceituosos e discriminatórios são atitudes que não podem ser resolvidas somente com conteúdo pedagógico, mas com enfrentamento ao racismo. Uma entrevistada revela que

*“A cultura negra tá no Plano Político Pedagógico da escola, mas o pessoal não trabalha, não tem um trabalho efetivo. **Os professores dizem que tá contemplado nos Parâmetros, na parte da Pluralidade.** E fica nisso. Não é debatido na escola e quando aparece alguma coisa é muito pouco. Antes tinha uma professora negra na escola e era diferente. Agora que só sou eu ficou mais difícil”. (Josefina, negra, 31 anos, rede federal).*

Em 2003, a Lei Federal n. 10.639/2003 incluiu no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do “ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”²¹³ nos estabelecimentos de “Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares”. (BRASIL, 2003). Determinou que os conteúdos incluíssem 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”. (BRASIL, 2003). Essa Lei motivou a inclusão da temática nos estabelecimentos de ensino, conforme a fala de uma professora sobre esse ponto:

*“Me convidaram para fazer uma formação na Prefeitura de Porto Alegre. Vi que era um trabalho bem adiantado em termos de educação. **Tinham até um GT que tratava as relações raciais.** Tinha a lista dos professores no Diário Oficial e tudo. [...] eu faço parte desse grupo de trabalho, ligado à Secretaria de Educação, para pensar essas questões na escola, indicar materiais sobre a história afro-brasileira para as escolas. Ele se reúne periodicamente. Mas depois que mudou a secretária, ficou mais difícil”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).*

²¹³ Em 2008, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi novamente alterada, para incluir a temática indígena. Então, a obrigatoriedade passou a ser do “ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

Incidindo na LDB, a Lei n. 10.639/2003 determinou que os conteúdos fossem “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras”. (BRASIL, 2003). Então, coube a docentes específicos abordarem as contribuições histórico-culturais de afrodescendentes para o desenvolvimento do Brasil. O esforço particular de alguns professores e algumas professoras no resgate histórico das culturas negras no Rio Grande do Sul pode ser conferido no próximo relato.

*“Eu tenho três pós-graduações. Em Administração Pública, em História do Brasil e em História da África. Então, minha orientadora da última monografia disse que eu tinha que partir para o mestrado, doutorado. Então entrei num programa que tem um grupo de mestrandos e doutorandos importantes para o debate no Estado sobre a reconstrução da história afro-brasileira e africana. **A nova geração vai encontrar mais espaço na academia para discutir esse tema**”. (Inaya, negra, 37 anos, rede municipal).*

Nesse âmbito, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a Lei n. 10.639 através das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. (BRASIL, 2003). Essas diretrizes servem para orientar as modificações nos currículos em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino.²¹⁴ O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, criado em 2009, tem o objetivo de colaborar com as instituições educacionais no enfrentamento a “todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária”. (BRASIL, 2004).

Em relação aos cursos e à temática, alguns relatos da pesquisa fazem menção ao curso “Africanidades” e ao projeto *A Cor da Cultura* como capacitações específicas para a abordagem das questões negras. Vale lembrar que, na primeira década de existência da Lei n. 10.639/2003, o governo federal realizou parcerias com os governos estaduais e municipais para a promoção de ações educativas de combate ao racismo, como: lançamento do “Prêmio Educar para a Igualdade”²¹⁵, realização do curso “Africanidades”²¹⁶, realização do curso

²¹⁴ CNE/CP – Parecer n. 3, de 10 de março de 2004.

²¹⁵ Desde 2002, realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) para identificar e divulgar boas práticas nas categorias: professor, projeto escolar e gestão escolar (6ª edição/2012).

²¹⁶ Desde 2006, o curso é oferecido aos profissionais de educação através da parceria entre o MEC, a SEPPIR, as secretarias de educação e os órgãos de promoção da igualdade racial do país.

“Gênero e Diversidade na Escola”²¹⁷, realização do curso de “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”²¹⁸, promoção do selo “Educação para a Igualdade Racial”²¹⁹, lançamento do projeto *A Cor da Cultura*²²⁰, entre outras ações.

6.4.1 Abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa

A abordagem das relações étnico-raciais, com ênfase nas questões relacionadas às culturas negras e aos afrodescendentes, deveria *a priori* estar prevista no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas. O PPP é um instrumento teórico-metodológico que norteia o enfrentamento aos desafios do cotidiano escolar. A sua aplicação deve promover a reflexão sobre as transformações econômicas, políticas, culturais, morais e tecnológicas da sociedade como um todo e sobre a realidade local da comunidade atendida pela escola.

Esse instrumento de gestão democrática necessita considerar, por exemplo, o debate sobre a “exclusão social e educacional, desemprego; desvalorização do trabalho humano; bolsões de riqueza e de miséria existindo simultaneamente; ausência de políticas públicas sociais; falta de recursos materiais e profissionais para a gestão da escola” no seu processo de ensino-aprendizagem para reconhecer “que indivíduos estamos formando para viver nessa sociedade?”. (AGUILAR, 1997, p. 7).

É nessa perspectiva que a escola deve ser crítica e ativa para contemplar pluralidade, visando ao combate das discriminações. É nessa dimensão que professores e professoras devem conhecer a conjuntura brasileira para poder melhor planejar suas aulas. Nesse horizonte, a escola deve se apresentar como um lugar de diálogo, de troca de valores, de costumes e de expressão de manifestações culturais diversas de forma a contribuir com a formação cidadã de seus alunos e de suas alunas.

Nesse sentido, os(as) professores(as) da pesquisa declararam que suas escolas preveem o combate às discriminações, mesmo com foco universal, em seus projetos político-pedagógicos. Reconhecem a importância da inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. No entanto, uma professora confessa que *raramente* aborda as questões

²¹⁷ Desde 2006, o curso é oferecido para professores através da parceria entre o MEC, a SEPPIR, a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM). Em 2008, o curso foi incluído na rede da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

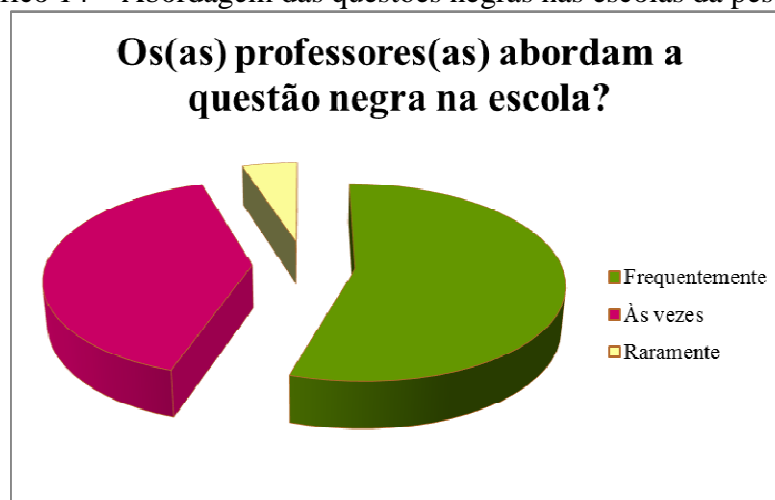
²¹⁸ Entre 2010 e 2012, esse curso de especialização e aperfeiçoamento foi oferecido para agentes públicos(as) e da sociedade civil através da parceria entre o MEC, a SEPPIR, a SPM Nacional e a ONU Mulheres.

²¹⁹ Desde 2011, esse selo reconhece boas práticas das escolas de todo o país.

²²⁰ Desde 2004, o projeto é implementado através de secretarias estaduais e municipais de educação, que indicam professores para participar da capacitação para o projeto *A Cor da Cultura*, quando esses recebem os materiais multimídias que compõem o *kit* educativo.

negras em suas práticas pedagógicas, 11 professores(as) insistem que *frequentemente* debatem sobre essa temática e 8 dizem abordar o assunto somente *às vezes*, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14 – Abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais especificamente, 11 professores(as) revelam que abordam mais frequentemente o tema no mês de novembro, época da Semana da Consciência Negra em alusão ao dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Outros(as) seis professores(as) debatem a temática em forma de projetos especiais, com foco na cultura negra ou generalizando a face multirracial brasileira, por exemplo. E três professores(as) trabalham com as manifestações culturais afro-brasileiras em momentos de celebração sobre a diversidade ou festa das etnias que compõem a sociedade gaúcha, conforme Gráfico 15.

Gráfico 15 – Contexto de abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No ambiente escolar, são as iniciativas isoladas que garantem a abordagem das questões negras. Pode-se exemplificar essas iniciativas nas palavras de uma professora, que diz:

“Depois que fiz um curso, nunca mais consegui parar de trabalhar essas questões. Então eu procuro mobilizar os colegas pra gente sempre fazer alguma coisa. E tá dando certo. Enriqueceu demais o trabalho”. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).

Outras ações isoladas preenchem o cotidiano como forma de romper com a resistência de professores(as) em refletir sobre as relações étnico-raciais geradoras de desigualdade no Brasil.

*“Eles dizem: eu não sei trabalhar esse assunto. E eu digo: tem professor que não sabe tudo de matemática, de ciências, de geografia, mas procura e estuda para dar conta. Então **o que acontece é o desinteresse dos professores pela temática do racismo**. Eu tento trabalhar, mas o próprio assunto sofre discriminação. O ponto de vista do negro é diferente do ponto de vista do branco, mas isso não nos exime de trabalhar a temática”. (Firmino, negro, 42 anos, rede municipal).*

Inegavelmente, é a celebração do Dia da Consciência Negra na escola, prevista na Lei n. 10.639/2003, que garante reflexões sobre os processos de cidadania relacionados à consciência ativa da desigualdade étnico-racial no Brasil. Essa celebração é combinada com discussões sobre o racismo vivenciado, principalmente, por negros e por negras brasileiros(as), como podemos ver no relato a seguir.

*“Eu comecei a ser conhecida como a professora que faz a atividade da **Semana da Consciência Negra**. Então os alunos já começavam a perguntar: o que vamos fazer esse ano professora. Então eu convidava eles para pensar junto. A gente fazia concurso de beleza negra, sessão de filmes africanos. Era uma festa”. (Serena, negra, 50 anos, rede estadual).*

Mas vale ressaltar que a própria Semana da Consciência Negra celebrada em muitas escolas de Porto Alegre sofre preconceito, evidenciando situações camufladas de discriminação no espaço escolar. Segundo o professor Kabenguele Munanga (2005, p. 5), “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação da cabeça de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”. O autor refere-se aos educadores e às educadoras, que serão capazes de contribuir verdadeiramente com o processo de construção da democracia

brasileira. Nessa perspectiva, a resistência em valorizar as questões negras pode ser percebida nos relatos seguintes.

*“Eu conheço o trabalho das professoras do município e vejo uma grande diferença das escolas do Estado. As escolas estaduais estão engatinhando. **Tem escolas que não acontece nada, e os professores não estão engajados.** No máximo usam a Semana da Consciência Negra para falar alguma coisa. Assim mesmo, fazem uma abordagem rápida. Então não tem um trabalho efetivo, continuado dentro das escolas estaduais”. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).*

Chama-se a atenção para a contradição entre a compreensão da professora da escola estadual sobre a abordagem das questões negras nas escolas municipais, que não é confirmada por uma professora do município, conforme relato a seguir:

*“Eu disse: vamos fazer uma reunião para pensar num trabalho para a Semana da Consciência Negra? A diretora perguntou: ‘Pra que reunião? Não há necessidade de fazer reunião pra isso’. Eu me indignei e disse: **‘Se tem reunião pra fazer Halloween em outubro, tem que ter reunião, sim, para organizar a Semana da Consciência Negra’.** Tive que apelar! Ela, a contragosto, permitiu. Resmungando que ia ter períodos sem aula na escola, só para falar sobre isso. Na Semana, enchemos o saguão, fizemos várias atividades e os alunos ficavam todos ali mostrando o interesse deles”. (Tirza, negra, 35 anos, rede municipal).*

Outro relato de uma professora de colégio particular de Porto Alegre sintetiza um posicionamento relacionado ao público ao privado:

“Os professores da escola privada acham que não são obrigados a trabalhar com a cultura negra, que isso é uma prerrogativa das escolas públicas. Afinal, têm poucos negros nas escolas particulares”. (Elke, branca, 25 anos, rede privada).

Essa visão vai ao encontro do relato de outra professora, que diz:

“As pessoas acham que no Rio Grande do Sul não tem negro, por causa do que aparece na televisão”. (Vaísa, negra, 42 anos, rede estadual).

Esses depoimentos corroboram a ideia de que só se deve trabalhar as questões negras em lugares onde tenham afrodescendentes. Um equívoco. A legislação exige a abordagem da pluralidade cultural conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. Há

décadas os(as) afro-brasileiros(as) têm que estudar culturas dominantes nas escolas, principalmente as de origem europeia. Por que não conhecer as histórias africanas?

No relato de outra professora aparece, ainda, a referência à apresentação de um relatório para o MEC sobre a abordagem das questões negras na escola. Os Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e do Distrito Federal são os responsáveis por controlar as escolas de suas redes de ensino, conforme prevê o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação. Os relatórios das atividades das escolas municipais, estaduais, federais e privadas devem ser encaminhados ao MEC e à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

“A escola não propicia esse debate. Os conteúdos não progridem, estão engessados naquilo que a sociedade privilegia. A gente cumpre o currículo, não dá pra fazer todos os debates, tem um currículo. A própria lei não é objeto de discussão. Teve um pessoal do Rio de Janeiro que entrou na justiça para obrigar o colégio a cumprir a lei. Naturalmente, me chamaram para perguntar o que eu estava fazendo. Então produziram um relatório com as minhas atividades dizendo que era o colégio que fazia. Depois, nunca mais me chamaram. Então eu não vejo uma preocupação oficial em efetivar a lei”. (Aretuza, negra, 60 anos, rede federal).

No que diz respeito ao relatório²²¹, essa atitude das instituições de ensino, em atribuírem o trabalho isolado de alguns professores e professoras sobre o tema da negritude como se fossem ações de toda a entidade, é apontada em mais alguns relatos.

A menção da professora ao currículo nos remete às reflexões sobre as relações de poder que envolvem as escolhas dos conteúdos a serem transmitidos e difundidos nas escolas. Entre as teorias curriculares de Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 17)²²², destaca-se a teoria pós-crítica que enfatiza conceitos como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” na construção de um conhecimento menos tradicional e mais progressista motivado por professores(as) produtores de saberes.

²²¹ Nos Anexos 3, 4 e 5 desta tese, encontram-se cópias dos documentos oficiais do Exército Brasileiro que ilustram a fala da professora.

²²² Além das teorias pós-críticas, o autor cita mais duas teorias. As teorias críticas, que enfatizam conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. E as teorias tradicionais, que privilegiam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos. (SILVA, 2001; SILVA; MOREIRA, 1994).

6.4.2 Percepções dos(as) professores(as) da pesquisa sobre as questões negras na mídia

De forma ilustrativa, neste momento, serão apresentadas algumas percepções sobre os meios de comunicação e as questões negras que sensibilizam e mobilizam os(as) professores(as) a abordarem o tema em sala de aula.

6.4.2.1 Negro e liberdade

No Brasil, recorrentemente, as telenovelas e as minisséries de época retratam o sistema escravista vigente no país nos primeiros séculos. A telenovela *A escrava Isaura* (1875), por exemplo, adaptada da obra de Bernardo Guimarães, foi ao ar nos anos 1976, 1977, 1979, 1982, 1990 e 2004, tornando-se uma das telenovelas brasileiras mais vistas no mundo. A trama se passa em Campos de Goitacases-RJ e no Recife e mostra as relações étnico-raciais do tempo da escravidão negra no país. Produções como *A Moreninha* (1965 e 1975), *Sinhazinha Flô* (1977), *Sinhá Moça* (1986 e 2006), *Xica da Silva* (1996) e *Força de um desejo* (1999) também representam a escravização de afrodescendentes no país.

Os(as) entrevistados(as) recordam dessas produções, principalmente as relacionando à imagem de negros(as) nos livros didáticos, conforme relato:

Hoje não é tanto assim, mas eu cresci aprendendo que negro era escravo nas charqueadas, e a gente via muito escravo apanhar na televisão. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).

Outra professora questiona a representação da libertação de negros(as) na abolição, enfatizando que essas novelas de época sempre caminham para um final feliz. Esse final parece satisfazer os “homens brancos” por “libertarem” os negros e as mulheres negras, como se pode ver a seguir.

*“No final da novela Sinhá Moça, os brancos libertam os negros. Sai aquele monte de escravo caminhando sem destino. **Que liberdade era essa?** Eles não tinham mais casa, nem emprego. Mas a Princesa Isabel tinha feito um baita favor pra eles, com a Lei Áurea”. (Girarlina, negra, 39 anos, rede municipal).*

Outros testemunhos recorrem ao reconhecimento de que os negros e as mulheres negras eram torturados(as) e explorados(as), mas foram recompensados pela liberdade. Essa lhes garantiria a própria subsistência na sociedade pós-escravista. Prova está no relato sobre

um juiz negro no Supremo Tribunal de Justiça-STJ: *“Olha como os negros evoluíram. Já tem até um ministro preto. O Joaquim Barbosa do supremo”*. (Petra, branca, 35 anos, rede privada).

6.4.2.2 Negro e trabalho

Negro e serviço têm uma forte associação: de escravo à serviçal. A história do trabalho dos negros e das mulheres negras brasileiros(as) continua sendo relacionada à história de exploração na perspectiva de uma sociedade que inferioriza a atividade rudimentar. Por exemplo, a telenovela infantil *Sítio do pica-pau amarelo*, adaptada da obra de Monteiro Lobato, está há mais de 50 anos no ar. A produção televisiva se passa numa fazenda onde a Dona Benta divide os cuidados dos netos e das netas em férias com a Tia Anastácia. Essa última é uma serviçal negra que trabalha na cozinha da família branca. Na obra, fica evidente a subordinação hierárquica nessa relação trabalhista. No entanto, é exemplar a fala de uma professora quando enfatiza que a representação vem mudando: *“Antes, só tinha doméstica negra na televisão. Agora, tem um monte de doméstica branca, e quando aparece uma doméstica negra, ela é burra”*. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

Ela refere-se às empregadas domésticas personagens da novela da TV Globo *Cheias de Charme* (2012), na qual a Maria da Penha (Taís Araújo) contracenava com a Maria do Rosário (Leandra Leal) e a Maria Aparecida (Isabelle Drummond). Elas tornaram-se famosas com o clipe *“Vida de Empreguete”*. Na avaliação da professora da pesquisa, a empregada negra era representada com limitações intelectuais mais marcadamente, reforçando certa inferioridade em relação às empregadas brancas.

Em um dos relatos, é interessante perceber o quanto a cozinha, símbolo de confinamento de negros(as), e a ignorância atribuída ao trabalho não intelectualizado ganharam visibilidade da mídia dias antes da decisão de implementação do sistema de cotas raciais e sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2007, conforme relato.

“Lembra quando aqueles racistas picharam os muros da UFRGS? ‘Lugar de negro é na cozinha!’ Olha só que tenebroso. Até hoje a gente fala disso no Facebook. Aí é que a gente vê como o racismo tá aí. Negro não pode ser doutor? Ele só pode ficar ajudando os brancos a estacionarem os carros? Por que a faculdade vai perder qualidade com a entrada de negros? Então não adianta dizer que não tem racismo, por que tem, sim. A gente tem sempre que tá provando que é capaz”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

A fala refere-se às frases “Negros só se for na cozinha do RU, cotas não” e “Voltem para a Senzala”. Essas frases foram estampadas nos prédios do *Campus* da UFRGS²²³ na região central de Porto Alegre, onde milhares de pessoas circulam diariamente. A liberdade exacerbada de expressão revela o menosprezo à existência de legislação sobre o racismo no Brasil. Segundo a notícia no portal G1 (ESTUDANTES, 2007), “Estudantes denunciam racismo na UFRGS”, o caso foi entendido como um crime de pichação, sendo descartada qualquer investigação aprofundada.²²⁴

Por outro lado, é preciso reforçar que a injúria é crime contra a dignidade humana, quando se atribui qualidades negativas à vítima. Relacionada à raça, cor, etnia, religião ou origem, a injúria torna-se, então, injúria qualificada pelo preconceito. Para coibir tal comportamento, a injúria qualificada torna-se crime.²²⁵ Essa compreensão perpassa os discursos de algumas professoras e alguns professores da pesquisa, que entendem injúria como uma ofensa à pessoa. Já o racismo é um delito que segrega a vítima no convívio social, e esse crime é imprescritível, inafiançável e de ação penal pública incondicionada (Lei n. 7.716/89).

Nesse sentido, impressionante é o depoimento de uma entrevistada, que revela direitos negligenciados e liberdades cerceadas, calcados em práticas racistas.

*“A filha da minha cabelereira trabalhou numa agência de empregos. Eles entregavam pra ela uma legenda pra ela analisar os candidatos. Ela tinha que ir colocando se era negro, se era desdentado, se era careca, gordo... Pra tudo tinha um símbolo. Então seriam dois currículos: tu escrevia um e essa tabela discriminatória da agência determinava o outro. [...] Mas o que mais me marcou foi quando ela me contou que **entregam uma caneta preta, pra quem é negro, e uma caneta azul, pra quem não é negro. Assim eles não precisam mais de uma foto para ver se tem ‘boa aparência’.** Bah. Tem muita coisa que a gente não sabe. Muita coisa”. (Tirza, negra, 35 anos, rede municipal).*

No relato, a questão da boa aparência remonta-se às práticas discriminatórias. É importante mencionar que, nos ambientes de trabalho, a boa aparência é exigida para além da

²²³ A UFRGS foi criada em 1895. Desde então, em sua maioria, ingressam alunos(as) da cor/raça branca nos seus cursos superiores.

²²⁴ Sobre prisão de grupos neonazistas no Sul, ver notícias: *O neonazismo nunca acabará*, diz delegado que indiciou 35 no RS. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/39o-neonazismo-nunca-acabara39-diz-delegado-que-indiciou-35-no-rs,1250dc840f0da310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>; *Neonazismo no RS – uma conversa com o delegado Paulo César Jardim*. Disponível em: http://www.vice.com/pt_br/read/neonazimo-no-rs-uma-conversa-com-o-delegado-paulo-cesar-jardim. Acesso em: 05 maio 2013.

²²⁵ A Lei n. 12.033/2009 regula a punição ao crime de injúria preconceito. É prescritível, afiançável e de ação penal pública condicionada.

beleza padrão, do uso das roupas, de acessórios e de maquiagens, por exemplo. Muitas vezes atentam às liberdades pessoais. Assim, as estéticas do corpo, do cabelo e da cor de pele, por exemplo, revelam as identidades e as culturas de candidatos(as).

O relato de uma professora ilustra a exigência social de se unificar a aparência das pessoas: “*Eu tenho um parente que foi trabalhar num lugar que disse: ‘se tu não alisar este teu cabelo, não pode trabalhar aqui na loja’. Simples assim: tem que alisar o cabelo*”. (Jala, negra, 28 anos, rede estadual).

A pressão por fazer parte de padrões visuais reforça segregações.²²⁶ Em 2010, o Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul promoveu a campanha “Diversidade no Mundo do Trabalho”, colocando *outdoors* pela cidade de Porto Alegre com o objetivo de combater preconceitos geradores de discriminações. As peças publicitárias faziam referência a pessoas com deficiência, homossexuais, portadoras de HIV, negros e mulheres negras. Um dos textos dos anúncios dizia: “Sou negro e experiente diretor comercial. E na sua empresa, tem espaço para mim? Trabalho não tolera preconceito. Valorize as diferenças”.

A campanha era o resultado de termos de ajuste de conduta entre o Ministério Público e empresas privadas que foram denunciadas por racismo. Em novembro de 1999, por exemplo, a rede gaúcha de supermercados Zaffari teve que firmar um acordo com a Prefeitura de Porto Alegre para empregar uma cota de 5% de trabalhadores(as) negros(as), por sugestão de representantes de entidades comunitárias do OP. Nessa época, era evidente a contratação de apenas jovens brancos e brancas para caixas, empacotadores(as) e gerentes. Atualmente, é possível ver um grande número de mulheres negras nos caixas, meninos negros majoritariamente carregadores e uma gerência ainda de maioria branca.

6.4.2.3 Negro e educação

No dia 17 de setembro de 2003, o *Correio do Povo* noticiou: “Verle sanciona cota racial na Capital”. (VERLE, 2003). Tratava-se de um texto da divulgação da informação de que, a partir daquela data, 12% das vagas dos concursos públicos da prefeitura seriam reservadas a quem se identificasse como descendente de africano(a) no ato da inscrição. Conforme o relato que se segue, o debate sobre o tema foi ganhando dimensões maiores desde então.

²²⁶ A Lei n. 9.799/1999 veda a referência ao sexo, à idade, à cor ou à situação familiar em anúncios de emprego, salvo quando a natureza da atividade exigir. Também é ilícito referências de cunho discriminatório, como religião, orientação sexual, estado de gravidez, opinião política, nacionalidade, entre outros.

*“Eu entrei antes da Lei das Cotas para o concurso da Prefeitura. Dificilmente tu encontrava professores negros na escola. Apesar dos concursos públicos, é comum tu veres negras trabalhando como serventes. **No período de nomeação dos professores que entraram por cota foi um banzé.** Dava toda hora no jornal. Tentaram impugnar o concurso da prefeitura. Teve sessão na Câmara de Vereadores e tudo. Os professores estavam em peso lá, para manifestar solidariedade. Claro que, na maioria, cotistas”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).*

Nessa perspectiva, existe uma tendência apontada pelos relatos de se acreditar que a mídia incide na formação da opinião pública sobre a reserva de vagas para negros(as), de forma negativa. Em relação a esse posicionamento público da mídia, um caso lembrado pelos(as) entrevistados(as) foi o dos gêmeos univitelinos *Alan* – considerado negro – e *Alex* – classificado como branco –, que disputavam cotas raciais na Universidade de Brasília, em 2007²²⁷, abrindo o debate sobre a cor desses candidatos, conforme relato a seguir.

*“Duns tempos pra cá, a mídia vem dando pau nas cotas. Claro, esse pessoal não tem interesse que as pessoas saibam a verdade. **Tem gente que acha que as cotas são só pra privilegiar os negros. Até negro diz que é contra as cotas.** A Revista Veja queria acabar com as cotas. Queria derrubar tudo, dizendo que os critérios não são justos, falando naqueles gêmeos iguais que queriam entrar na faculdade”. (Tirza, negra, 35 anos, rede municipal).*

Por outro lado, outra vertente nos relatos aponta para o reconhecimento de jornalistas que debatem o tema de forma propositiva, como exemplifica um professor, dizendo: *“Eu leio o Juremir Machado²²⁸ e volta e meia ele fala sobre as cotas. Ele defende os negros. Esses dias, eu também li na coluna do Paulo Santana. Ele também é a favor de cotas para negros”.* (Sivio, branco, 60 anos, rede privada).

²²⁷ Em 2007, para concorrer a vagas por cotas na UnB, os(as) candidatos(as) deveriam fazer a inscrição no Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), onde eram capturadas fotos dos(as) vestibulandos(as) para constar na ficha de inscrição. Uma banca avaliava quem era negro e quem era branco, sem considerar sua condição socioeconômica. Alan e Alex já tinham se inscrito duas vezes no vestibular da UnB, optando pelo processo seletivo de concorrência universal, sem optar por cotas, e não tinham passado. Em nova seleção, Alan e Alex Teixeira da Cunha (18 anos) concorreram a vagas por cotas raciais nos cursos de Educação Física e Nutrição na Universidade de Brasília (UnB). Filhos de pai negro e mãe branca, na seleção, Alan foi considerado negro e Alex, branco pela banca de avaliação. Como crítica ao sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras, a Revista *Veja* divulgou o caso dos gêmeos idênticos. Segundo a revista, Alan era contra as cotas raciais, mas mesmo assim acessou o sistema, e Alex não tinha uma posição definida sobre ser a favor ou contra as cotas raciais. Então a reportagem explorou essa ambiguidade para desqualificar essas ações afirmativas.

²²⁸ Juremir Machado é colunista no jornal *Correio do Povo*, e Paulo Santana é colunista no jornal *Zero Hora*. Eles contestam privilégios que vêm beneficiando as elites gaúchas ao longo dos anos.

Portanto, existem duas correntes apresentadas, sendo que ambas indicam a disputa estabelecida no debate público da imprensa, em veículos de grande circulação da informação sobre a legitimidade de se recorrer à discriminação positiva para garantir direitos de cidadãos negros e cidadãs negras. Essa garantia de direitos indica que uma parcela da população negra almeja compor as elites intelectuais brasileiras de forma mais incisiva. O que causa conflito.²²⁹

Sabe-se que as políticas de melhorias da educação básica são necessárias, mas somente trarão resultados em longo prazo. Se a população negra não for incluída, as políticas educacionais expansionistas brasileiras de capacitação técnica e tecnológica por si só não vão aumentar o número de profissionais negros e negras com as competências desejadas pela sociedade. A aquisição de certas habilidades e atitudes leva tempo de experiência, então o impacto das ações afirmativas para a população negra deve estar em consonância com o ritmo de crescimento do Brasil.

6.4.2.4 Negro e segurança

No Brasil, historicamente, os negros são alvo de violência. Já no Império, escravos(as) afrodescendentes eram sinônimo de intranquilidade pública e, por serem considerados uma população perigosa, também na República eram perseguidos pela polícia.

Em âmbito regional, a construção das ideias de insegurança em relação aos negros e às mulheres negras pode ser constatada em publicações como a do jornal *Zero Hora* de 15 de novembro de 1985, que cita o “Cadeião” da Volta do Gasômetro como uma casa de detenção criada em 1835 que mantinha principalmente cativos considerados delinquentes das charqueadas de Pelotas.

Esses incômodos foram se refletindo na mobilidade social de negros e de mulheres negras ao longo dos tempos. Muitos espaços eram apropriados por afro-brasileiros(as), em colônias africanas, por exemplo, como a existente no Centro Histórico de Porto Alegre, no pós-abolição. No entanto, a urbanização das cidades passou a se estabelecer diante do princípio da marginalização da população negra, também em solo gaúcho.

Em 1963, por exemplo, o primeiro Plano Diretor da cidade reordenou o desenvolvimento do território e acelerou o processo de urbanização. Assim, deslocou essa

²²⁹ Em 2012, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.711, que instituiu o sistema de cotas raciais e sociais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de todo o país.

Casa de Correção de Porto Alegre para fora do centro, com vistas a liberar o litoral do Guaíba. Acabou por remover a população pobre, em sua maioria afrodescendente, para bairros de periferia. As repercussões dessas mudanças podem ser percebidas na atualidade, como no relato de um professor sobre o bairro Restinga.

*“Esses dias passou no Jornal do Almoço uma reportagem sobre a formação histórica do bairro Restinga. Tava escrito embaixo que eram imagens do Museu do Trabalho. Fiquei interessado. Eram imagens bem antigas, em preto e branco. Um crianças negras andando pelas ruas de terra, casinhas de madeira, uma pobreza só. Falavam da mudança daquelas pessoas para aquele lugar. **Eles ainda diziam que a população vivia em condições insalubres. Mas ninguém disse que eles foram mandados pra lá para desocupar a cidade**”.* (Jabes, branco, 27 anos, rede estadual).

Atualmente, o bairro Restinga é o 3º maior da capital. Foi formado por habitantes do centro da cidade que foram deslocados para esse território distante, considerado periferia de Porto Alegre. A comunidade da Restinga é ativa e, nos últimos anos, tem sido atendida pela instalação de grandes lojas, bancos e hospital. É marcadamente constituída por uma população afrodescendente. As disputas entre o narcotráfico e a polícia levaram a ser instituído no local um projeto similar à experiência carioca das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). A Restinga integra, então, o programa Territórios da Paz da Secretaria da Segurança Pública do RS, que visa recuperar áreas dominadas por criminosos(as) e estabelecer programas sociais com os moradores e as moradoras.

Vale a pena chamar a atenção para essa percepção de marginalidade negra que é explorada pelos meios de comunicação. Uma professora relata que: *“Tem muito bandido negro na tevê, principalmente no Rio de Janeiro. Eu tenho até medo de ir lá. Tem aquele programa que um menino da vila namora uma menina da cidade, lembra?”*. (Petra, branca, 35 anos, rede privada).

A professora refere-se ao seriado da Rede Globo *Cidade dos Homens*, que relaciona à violência à favela e explora as experiências de adolescentes negros(as) e brancos(as) do Rio de Janeiro em tensões entre o morro e o asfalto, muitas vezes em alusão à favela da Rocinha e à Avenida Vieira Souto, entre as praias do Leblon e Ipanema.²³⁰

De fato, a vulnerabilidade perante contextos violentos e a atuação do sistema repressivo são diferentes dependendo de cada grupo étnico-racial. São desiguais quando se percebe que a população negra é mais presente no sistema carcerário. São injustas quando se

²³⁰ Em 1878, o português José de Guimarães Seixas comprou terras no Campo do Leblon, onde também abrigou escravos(as) fugidos(as), que muito provavelmente deram origem ao território da Rocinha.

investiga com menos rigidez crimes praticados contra negros(as). São banalizadas quando a mídia apresenta negros e negras mais como atores(as) e menos como vítimas da criminalidade. São cruéis quando a ação policial é mais ostensiva e letal em relação aos jovens negros. E mantenedoras do racismo quando a mídia constrói e explora essas representações.

6.4.2.5 Negro e território

Nos tempos da escravidão, os(as) afrodescendentes fugiam e apropriavam-se de territórios embrenhados nas matas brasileiras para criar quilombos. Atualmente, Porto Alegre reconhece os direitos territoriais²³¹ de quatro comunidades remanescentes de quilombolas: o Quilombo dos Alpes, o Quilombo do Areal da Baronesa/Luiz Guaranha, Quilombo da Família Fidelix e o Quilombo da Família Silva. A maioria desses territórios ainda carece de regularização fundiária e de segurança para seus habitantes.

Nesse tema, raramente os(as) sujeitos(as) da pesquisa se lembram de notícias ou programas sobre quilombos. Existem algumas exceções dentro desse eixo de percepção, como relata um professor:

“Sobre quilombo? Ouvi falar quando falaram da demarcação de terras na reserva indígena Raposa do Sol. Um radialista falou de fazendeiros que têm processos para tirar a terra de quilombos no Estado. Eles queriam indenização”. (Sívio, branco, 60 anos, rede privada).

Se por um lado há uma desinformação sobre a problemática da disputa por terra por grupos históricos, por outro pode ser notada também uma redução no interesse das questões relacionadas à exclusão social negra, conforme podemos conferir no próximo relato.

*“Eu não sabia que tinha quilombo aqui. Eu ouço um programa de rádio, bem cedo. **Ouvi a história de um quilombo aqui perto da minha casa, perto do Iguatemi.** Nem imaginava. Ali só tem condomínios. Parece que no quilombo tem até poço de água. **Nem parece Porto Alegre.** Nunca mais vi nada sobre isso na mídia”. (Ateruza, branca, 54 anos, rede estadual).*

²³¹ Pátio da senzala, transformado num elemento espacial fundamental na configuração dos territórios negros. Atuais terreiros de religião de matriz negro-africana, territórios das escolas de samba, de times de futebol – Liga da Canela Preta, de salões de bailes – Clubes Sociais Negros etc.

A invisibilidade desses processos na mídia é rompida no programa Confraria Castro Alves da TV Assembleia do Rio Grande do Sul. Nele, o movimento negro vem fazendo intervenções sobre a luta por titulação das terras quilombolas, por infraestrutura básica e por políticas de sustentabilidade. Percebe-se que a secular resistência de grupos étnicos negros são casos flagrantes de segregação traduzida na disputa por posse de territórios, que passam a ser considerados espaços de interesse social e de memória cultural.

6.4.2.6 Negro e religiosidade

Os(as) entrevistados(as) não discutem diretamente a presença ou ausência da cultura negro-religiosa nos espaços midiáticos, mas se percebeu um padrão no relato sobre a infernização do culto aos Orixás, promovida principalmente pela Rede Record.²³² Nesses programas, as religiões afro-brasileiras são tratadas como cultos supersticiosos de rituais mágicos, dependentes de possessões diabólicas, cujos(as) fiéis só podem ser salvos(as) através do espírito santo. Essa percepção pode ser verificada na seguinte fala:

“Quando pequena, eu aprendi que o sincretismo ajudou os negros a manter sua religião. São Jorge virou Ogum. Jesus é Oxalá. Mas na televisão do bispo Macedo eles usam a sessão de descarrego pra exorcizar os Orixás, que dizem que são demônios”. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

As referências preconceituosas atingem as recriações sociais internas feitas por afrodescendentes para a transmissão dos costumes de matriz negro-africana. Em outra entrevista é ressaltado o desconforto com a questão dos Orixás.

*“A gente procurou pessoas para palestrar sobre o tema. Era na época da novela Duas Caras, que tinha um filho de mãe de santo que era evangélico. Então começamos a fazer um trabalho com a novela e o preconceito contra os Orixás. Conseguimos uma professora que ficou um bom tempo na África, uns 4 anos. **Ela disse que tinha conhecido a tal da cultura negra. “Feiticeiros”.** Um termo que ela usou e nos surpreendeu muito no dia. Então, quando ela começou a falar era só coisa do ponto de vista evangélico, pra nos converter. Fiquei apavorada. Tivemos que fazer todo o trabalho de novo”. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).*

²³² Desde a década de 1980, a Igreja Universal do Reino de Deus de origem pentecostal adaptou-se à indústria cultural, especialmente aos meios de comunicação. Usa a mídia para disseminar pregações evangélicas, sendo proprietária da Central Record de Comunicação. Em 2007, o Grupo Record comprou o jornal *Correio do Povo*, a Rádio Guaíba e a TV Guaíba de Porto Alegre, um dos veículos de maior circulação no estado do Rio Grande do Sul.

Há de se ressaltar a entrevista de uma professora que aponta a questão do silêncio em relação à intolerância religiosa explícita ou mascarada na sociedade.

*“A gente fez um trabalho com os Orixás. Um aluno disse: ‘eu sei qual o Orixá da minha cabeça’. Imagina o impacto na hora que ele falou. Ele, um menino de cabelos encaracolados, olho claro. Parecia a revelação de um segredo. Ele sentiu liberdade em revelar. As outras crianças começaram a dizer que também queriam saber qual o Orixá delas. Ele disse que a mãe dele era amiga de uma Mãe de Santo e que sua família costumava frequentar o Terreiro. Caiu assim como uma bomba... **É a cultura do escondido. Eu sei, mas não revelo. Eu não sei o que eu sei**”.* (Horrana, negra, 40 anos, rede privada).

A mídia contribui para uma visão distorcida das religiões de matriz negro-africana. Muitas vezes a essência ritualística das culturas negras, que envolvem mitologias, lendas, comidas, música-danças²³³, pinturas corporais, máscaras esculpidas²³⁴, artefatos²³⁵, vestimentas²³⁶, instrumentos, lutas-dança, entre outras manifestações culturais, é representada de forma folclorizada. Não se apresenta, por exemplo, a comida de santo – modo de transformar o alimento – como uma manifestação sociocultural que envolve a partilha nas ações coletivas.

Para Ângelo Nonato Natale Cardoso (2006), a função da música no candomblé, por exemplo, é ser um código com fins dialógicos, com papel de comunicar algo. Serve para chamar os Orixás, facilitar as manifestações e, por vezes, levar ao transe. Os instrumentos musicais compõem o ritual e acionam associações simbólicas que “representam a essência e a força dos Orixás; esses instrumentos simbolizam o poder da divindade. Um exemplo dessa força vem da ligação desses instrumentos com o fenômeno da possessão” (p. 47). Nesse processo, jogos de capoeira, gestos, músicas e danças de origem africana recriadas por afro-brasileiros(as) são alvo de estereotipização pelos meios de comunicação.

6.4.2.7 Negro e cultura

A desvalorização das culturas negras pela mídia é vista por diversos(as) professores(as) como um elemento central para a manutenção do racismo no Brasil. Os meios

²³³ Alguns estilos musicais são a Kilapanga, com predominância de tambores; Wala, que faz sátiras; Kitolo, música triste; Semba, que deu origem ao samba-choro, samba de gafieira, samba-canção, samba-enredo, bossa-nova etc.; Kizomba, originado na Angola. Originárias do *blues, jazz, reggae, rap, rock and roll* etc.

²³⁴ Derivadas nas formas de esconder o rosto, no rito aos orixás.

²³⁵ Anéis, braceletes, colares, contas etc.

²³⁶ Bordadas, brancas, longas, coloridas etc.

de comunicação minimizam a visibilidade desse tema e supervalorizam outras culturas, principalmente as de origem europeia. Essa pouca abordagem da contribuição de afro-gaúchos(as) na cultura do Rio Grande do Sul, por exemplo, é indicada no seguinte depoimento:

“Quando a gente trabalha as culturas que influenciaram a formação do Rio Grande do Sul, tem muita coisa sobre italiano. A gente leva os alunos para Caxias do Sul, região da Serra. A RBS sempre coloca muita coisa da imigração italiana. Tá cheio de novela com italiano na Globo. Seria muito bom que isso acontecesse com a cultura negra também”. (Clemilda, negra, 34 anos, rede privada)

Outra professora reforça a importância de se repensar a forma como os meios de comunicação apresentam as relações étnico-raciais entre negros(as) e brancos(as). Ela afirma que a mídia mostra o *Apartheid* brasileiro:

“Ficam dizendo que todo mundo se dá bem, que não tem segregação racial no Brasil. Mas se a gente vê, quando falam coisas boas é a população branca que é a protagonista, quando as coisas são ruins, pode acreditar que vai ter alguma relação com os negros”. (Inaya, negra, 37 anos, rede municipal).

Noutra reflexão, um professor apresenta uma visão universalista dos negros e das mulheres negras na mídia:

“O Brasil é uma mistura de raças, então temos que incluir todas as culturas. Não podemos privilegiar nenhuma especificamente, não podemos beneficiar só a cultura dos negros. O carnaval que aparece na televisão é um bom exemplo. Tá todo mundo ali, misturado, mostrando como a cultura brasileira é bonita”. (Sivio, branco, 60 anos, rede privada).

Nessa compreensão, manifestações folclorizadas seriam a chave para interpretar a maneira de viver de um grupo, que compartilha diferentes culturas, principalmente no que se refere à contribuição do negro e das mulheres negras na formação da sociedade brasileira.

7 CULTURAS VIVIDAS ENTRE AS QUESTÕES NEGRAS E A MÍDIA

Nesta etapa da pesquisa, serão evidenciadas algumas tendências nos usos de mídia por parte das professoras e dos professores investigados(as) em suas práticas cotidianas relacionadas às questões negras. Essas tendências são apontadas não somente pelos relatos da pesquisa, mas também pela análise de documentos e por observações inerentes ao trabalho militante e profissional da pesquisadora.

7.1 TENDÊNCIAS DE USOS DE MÍDIA NA ABORDAGEM DAS QUESTÕES NEGRAS NAS ESCOLAS DA PESQUISA

Hoje, receber informações, transmitir mensagens, produzir conteúdos e armazenar conhecimento são interações potencializadas pelas novas tecnologias, que vêm reestruturando o acesso à comunicação em todo mundo. E a escola não está apartada desse processo múltiplo, já que projeções apontam que cada vez mais o aprendizado vai ser ampliado pelas perspectivas abertas pelos avanços dos meios de comunicação.

Na pesquisa, os relatos demonstraram que 9 professores(as) utilizam o *Cine/Vídeo* em suas práticas pedagógicas orientadas pela mídia; enquanto 4 professores(as) revelam que os conteúdos da mídia convencional são a principal fonte para os debates sobre as relações étnico-raciais; 3 entrevistados(as) apontam que usam *materiais multimídia* sobre o tema; 3 professores(as) indicam os *Portais da Internet* como ferramenta para se trabalhar as questões negras na escola; e 1 professora motiva seus alunos(as) para a *produção midiática*, conforme apresentado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Tendências de usos de mídia na abordagem das questões negras nas escolas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

7.1.1 Usos de Cine/Vídeo

A ferramenta didático-pedagógica midiática mais comum entre os(as) professores(as) para abordar as questões negras é o uso de Cine/Vídeo. O mau uso é evidente quando educadores(as) colocam Vídeos/DVDs, por vezes, somente para suprir a ausência de um(a) professor(a) sem nenhuma ligação com o tema trabalhado. Ou quando exibem vídeos sem apresentar o contexto da obra e sem um debate posterior que garanta a reflexão. Salvo esses usos, os documentários, as animações e os filmes de drama, por exemplo, mobilizam os sentidos e as emoções.

Mostrar seres, situações, objetos, cenários, cores, entre outros elementos capazes de relacionar a razão à intuição, tão presentes no dia a dia dos(as) alunos(as), são imprescindíveis. O uso de Cine/Vídeo para tratar da história dos(as) africanos(as), do preconceito racial, de estratégias de superação do racismo, das manifestações culturais negras é apontado pela maioria dos(as) professores(as) da pesquisa.

Para valorizar a história de afrodescendentes, uma professora usou o filme *A Princesa e o Sapo* (2009), que traz uma mulher negra como princesa, depois de a indústria cinematográfica popularizar apenas princesas brancas inspiradas, principalmente, nos contos infantis compilados pelos Irmãos Grimm, da Alemanha. A referida obra é uma adaptação da história *A princesa enfeitiçada* de E. D. Baker, que se passa na década de 1920, na cidade de Nova Orleans no estado da Louisiana, quando a garçonete Tiana beija um sapo e vira rã, até chegar a um final feliz.²³⁷

*“De cara eu tenho um pé atrás com a Disney. Mas o filme A Princesa e o Sapo trouxe uma história interessante. Mas é uma cultura americana, né! Mesmo assim é uma graça. Eu me encantei e passei para as crianças. Elas adoraram. **Perceberam de cara que era uma princesa diferente. Uma princesa de pele negra.** Não era a cor de pele do lápis de cor, aquele rosinha, que vem na caixa. Então fizemos um trabalho de desenhar crianças e até as crianças brancas pintaram os bonequinhos de preto”. (Jala, negra, 28 anos, rede estadual).*

²³⁷ Segundo a sinopse do filme, Tiana é uma jovem africana que vive em um bairro francês na lendária cidade de Nova Orleans, berço do Jazz. Do coração dos místicos pântanos da Louisiana, das margens do poderoso rio Mississippi chega uma história de amor inesquecível, com a participação de um crocodilo cantor, com toques de Vodou e os encantos da cultura Cajun (francófona). Disponível em: www.cinema10.com.br.

Constata-se que as culturas negras estadunidenses são referência recorrente quando se trata de abordar as questões negras na escola através da mídia, como reforça a seguinte professora:

“A gente buscava a história dos negros nos filmes americanos. A partir do filme fazíamos algum tipo de trabalho. O filme da biografia do Malcom X mostra sobre a luta dos afro-americanos. Então tudo isso vai motivando o debate com os alunos”. (Ateruza, branca, 54 anos, rede estadual).

Outra professora também se refere a uma obra estadunidense. Trata-se do filme *The Help* (2011), popularizado como *Histórias Cruzadas* no Brasil e como *As Serviçais* em Portugal. Se passa na época da luta por direitos civis no estado do Mississippi dos Estados Unidos, como transcrito a seguir.

*“Esses dias eu passei o Histórias Cruzadas para um debate com os alunos. Eles vendo aquelas mulheres negras, que não chegam ao mercado com a mesma condição. A conscientização política daquelas personagens, suas **histórias de renúncia e sacrifício tocou muito os alunos**. Eu acho que quando a gente sensibiliza é que muda. É basicamente isso. Esse é o diferencial”. (Serena, negra, 50 anos, rede estadual).*

Histórias Cruzadas é baseado no *best-seller* da escritora Kathryn Stockett. Traz as convivências entre trabalhadoras domésticas negras e famílias brancas, suas principais empregadoras. O drama aflora o debate sobre o racismo e as relações étnico-raciais no contexto estadunidense, quando a protagonista branca da história escreve o livro *The Help*, abordando o ponto de vista das empregadas negras.²³⁸

Em relação à tendência de se relacionar as culturas estadunidenses às culturas negras brasileiras, em geral, Pinho (2005, p. 39) reforça que “podemos acreditar que existem outras formas de produção de subjetividades relacionadas à África e que há muitas estratégias para defender a reprodução da África no Novo Mundo”, ao advertir que não é preciso reincidir no modelo ditado pelos Estados Unidos.

²³⁸ Segundo a sinopse do filme, Tiana é uma jovem africana que vive em um bairro francês na lendária cidade de Nova Orleans, berço do jazz. Do coração dos místicos pântanos da Louisiana da margens do poderoso rio Mississippi chega uma história de amor inesquecível, com a participação de um crocodilo cantor, com toques de vodu e os encantos da cultura Cajun. Disponível em: www.cinema10.com.br.

7.1.2 Usos de conteúdos da mídia “convencional”

A leitura crítica dos meios de comunicação e o uso desses meios na escola podem ser considerados exercícios de cidadania ao refletir sobre o respeito à diferença como forma de prover a igualdade de tratamento e de oportunidades. “Fazer do discurso das mídias um ponto de partida para a reflexão e a crítica sobre os fatos do mundo é fazer da sua leitura uma atividade criativa e crítica” (GHILLARDI, 1999, p. 111), como pontua uma professora, ao dizer:

“Eu fico fazendo relações com o que eu ensino em aula com o que aparece na tevê, nos jornais, nos filmes. A gente não pode abrir mão dessas relações, pois se não é privar os alunos de fazer associações daquilo que ele tá aprendendo em aula com o mundo”. (Elke, branca, 25 anos, rede privada).

Majoritariamente, as grandes corporações de empresas de comunicação brasileiras são responsáveis por produzir e distribuir conteúdos, informação-entretenimento e opinião através de TV aberta, jornais, revistas, agências de notícias, rádios, gravadoras e TV a cabo. Segundo Lima (2001, p. 106) no Brasil, essa mídia tradicional é dirigida pelas famílias Marinho (Organizações Globo), Saad (Grupo Bandeirantes), Abravanel (SBT) e Macedo (Rede Record).

Outras muitas concessões emitidas pelo Ministério das Comunicações dão direito a deputados(as) federais, a deputados(as) estaduais, a governadores(as), a prefeitos(as) e a vereadores(as) a serem proprietários(as) de veículos de comunicação. Muitos políticos são proprietários(as) de várias rádios e jornais, denotando o caráter subjetivo da distribuição das concessões.

Nessa perspectiva, essa mídia “convencional” vale-se muito da tevê para divulgar suas ideias. A televisão ainda é um veículo que estabelece rotinas com os(as) telespectadores(as), que seguem as programações e as notícias, por vários dias da semana, em horários repetidos, normalmente nos momentos de descanso. Na televisão, principalmente na sequência telejornal-telenovela, são reproduzidas as “representações que perpetuam diversos matizes de desigualdade e discriminação [...] devido a uma capacidade peculiar de alimentar um *repertório comum* por meio do quais pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras”. (LOPES, 2002, p. 2).

Nos relatos, percebe-se que há uma tendência de os(as) professores(as) acionarem conteúdos midiáticos dos meios de comunicação convencionais nos debates sobre as relações

étnico-raciais. Há, dentre os(as) entrevistados(as), uma professora que assume a sua preferência pela TV Globo, por mais que seja crítica em relação à falta de comunicação cidadã.

*“A Globo é impressionante. Na novela das oito a negra continua a empregada doméstica e o negro subalterno. Reforçam estereótipos de que são predestinados a ser inferior. Faz um desserviço para a minha cidadania quando é baseada em padrões de modos de vida, por exemplo. Simplesmente confirma o que a sociedade construiu historicamente: o preconceito, a segregação. **Mas eu acho que a Globo deve viver uma disputa interna muito grande, pois os programas do Canal Futura sobre os negros são ótimos! Merecem o nosso reconhecimento**”.* (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

Outro relato traz a relação entre as questões negras e a visibilidade na sucursal da Globo no Rio Grande do Sul, que se chama Rede Brasil Sul (Grupo RBS), de domínio da família Sirotsky.

“As produções locais da RBS, como os documentários das Histórias Extraordinárias e os dirigidos pelo Claudinho Pereira, que fez Ilha Negra, são trilegais. Só que nada disso passa no horário nobre. Às vezes eu gravo ou compro para ver depois. Como é que eles explicam essa competição entre as filiadas, entre as representações?” (Inaya, negra, 37 anos, rede municipal).

Por outro lado, durante a pesquisa, uma professora trouxe a questão da invisibilidade dos negros e das mulheres negras na propaganda, na dimensão de que a visibilidade envolve relações de poder. Essas relações definem o que é incluído ou excluído, o que é valorizado ou desvalorizado. Observando as narrativas dos(as) entrevistados(as), observa-se a referência a uma propaganda que passou na Rede Globo.

*“Um aluno trouxe que ele viu um comercial de capoeira. Que aparece uma menina branca, toda de branco, que dizia que a família dela era de médicos. Mas ela ia ser professora de capoeira. Era uma propaganda de modas. O menino disse: **‘é propaganda de capoeira, mas não tem negro’**. Poxa, isso me indignou. A gente é a maioria da população, nós somos os maiores consumidores e isso não é representado. Acho que a propaganda é uma provocação até para a sociedade. Então a gente conversou sobre essa invisibilidade do negro na mídia”.* (Jala, negra, 28 anos, rede estadual).

Segundo Nilda Jacks e Elisa Piedras (2008, p. 117), os estudos de recepção sobre a publicidade “são muito escassos no Brasil”. Elas destacam três estudos, dentre eles o de Matos, que “confrontou a realidade do consumismo à da exclusão social”, partindo da

“proposta de observar a ‘negociação’ com o discurso publicitário televisivo, por parte dos receptores [...] com o objetivo de explorar como as desigualdades e diferenças culturais interferem nesse processo”.

Outra professora remonta-se aos estereótipos culturais estabelecidos pela transmissão dos desfiles de carnaval em Porto Alegre, principalmente os divulgados pelo Grupo RBS, dizendo que: *“Quando dá o desfile de carnaval na tevê ficam dizendo que lá é perigoso. Quando passa o desfile dos gaúchos na tevê, ninguém noticia as mortes a facadas que dá no Acampamento Farroupilha do 20 de setembro”*. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).

Esse relato tem como pano de fundo a problemática entre os(as) tradicionalistas gaúchos(as) e os(as) carnavalescos(as) porto-alegrenses, que é motivada pelo local de desfile dos dois grupos. A região central de Porto Alegre abrigou, por muitos anos, o desfile de carnaval e o desfile farroupilha. Em 2004, as escolas de samba foram proibidas de desfilar no centro e foram deslocadas para o sambódromo construído no Complexo Cultural Porto Seco, na periferia da cidade.²³⁹

Outra referência remete à abordagem do tema das cotas nas universidades explorada na sala de aula a partir de artigos de jornais de grande circulação. A citação faz alusão à época do julgamento da constitucionalidade das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012. Novamente é a mídia “convencional” a motivadora do debate sobre questões negras na escola, tendo como suporte artigos sobre *prós* e *contras* publicados em jornais, conforme o relato que segue de uma professora.

“Como o STF tá na moda, a aprovação das cotas nas universidades apareceu bastante na televisão. Então eu fiz um trabalho com artigos da Zero Hora pra gente fazer um início de uma conversa. Eu fiz uma conversa sobre ações afirmativas. Tinham artigos de pessoas que eram contra e outras a favor das cotas. Alguns alunos diziam que eram todos iguais, que não deveria ter separação. Os a favor ficavam mais tímidos. A gente começava a falar e todos gostavam de discutir, de participar. Eles contribuía bastante, mas ainda sentiam um certo medo de enfrentar o tema, mais ainda por parte dos alunos negros”. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).

Nos depoimentos transcritos fica evidente que a mídia “convencional” ainda é uma fonte importante para os(as) professores(as). Outra professora reforça: *“Você viu a novela das*

²³⁹ Isso motivou muitas desavenças entre as associações carnavalescas e os movimentos tradicionalistas gaúchos. Por essa razão, é curioso que agora tradicionalistas peçam para os(as) carnavalescos(as) produzirem carros alegóricos nos barracões do Porto Seco para o desfile farroupilha, que continuou na zona central onde acontece o Acampamento Farroupilha citado, que ocorre próximo ao dia 20 de setembro, dia da Revolução Farroupilha do Rio Grande do Sul.

empreguetes? As meninas da minha sala se vestiam de empregadas, adorando aquilo, por que pegou aquele clipe delas no YouTube”. (Jocasta, branca, 60 anos, rede municipal).

A novela *Cheias de Charme*, já citada nesta pesquisa, deu sinais de que a Rede Globo passou a construir “narrativas transmidiáticas” nas redes sociais. Na época da novela (2012), a Globo postou no Facebook “conteúdos sobre a trama, os capítulos, resumo do que vai acontecer no dia e votação a respeito do destino dos personagens”, para manter contato com um(a) receptor(a) “cada vez mais híbrido e que assiste a programação televisiva enquanto navega na Internet”. (FARIAS; COSTA, 2012, p. 3).

7.1.3 Usos de materiais “educativos” multimídia

Militantes do movimento negro brasileiro e gaúcho têm investido na formulação de materiais multimídia voltados para o resgate da história e da cultura afro-brasileira e africana, distribuindo produtos midiáticos nos mais variados espaços, majoritariamente, nas escolas. O objetivo é fazer frente à discriminação e estimular posturas dirigidas ao enfrentamento ao racismo e ao respeito à diversidade nas relações étnico-raciais.

Essa postura do movimento negro corrobora para levar educadores(as) a rejeitar “qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho ou visão que possam construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e de negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado”. (BRASIL, 2006, p. 71). Então, nas entrevistas foi relevante perceber a intervenção dos(as) professores(as) para a valorização das questões negras, feitas através de materiais multimídias disponibilizados nas bibliotecas ou em capacitações para o tema.

Um dos materiais multimídia citados em mais de um relato é o projeto *A Cor da Cultura*, implantado pelo MEC. Na rede municipal de Porto Alegre, os(as) professores(as) receberam capacitações para aderir ao projeto *A Cor da Cultura* na primeira fase de implementação do projeto, entre 2004 e 2006. O reflexo dessa adesão pôde ser sentido no campo de pesquisa, quando vários(as) professores(as) municipais declararam ter conhecimento sobre o projeto, conforme exemplificado a seguir.

“A SMED montou um Grupo de Trabalho com os professores da rede que estivessem interessados no tema, para se capacitar nas relações étnico-raciais. Então, o projeto A Cor da Cultura trouxe para nós um outro viés, que é o da sensibilidade. Eu, que era militante, tinha a questão da negritude como uma bandeira. Um discurso político bem articulado. Era uma coisa muito dura da

nossa parte. Ofensiva, contra o racismo e o preconceito. A Cor da Cultura trouxe uma nova metodologia. O projeto toca o coração das pessoas. A Cor da Cultura promove a cidadania, assim, no sentido de colocar os negros como protagonistas da sua história, como heróis que foram. É um material que o movimento negro quis fazer e nunca tinha conseguido, até por falta de recursos. Não tinha computador e Internet na década de 1970 e 80, por exemplo. Ele é um resumo da nossa luta”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

De acordo com os dados da pesquisa, professores(as) da rede estadual de Porto Alegre aderiram ao projeto *A Cor da Cultura* de forma mais individualizada, já na sua segunda fase de implementação, entre 2010 e 2011. O projeto é identificado pelos(as) entrevistados(as) como um instrumento para educadores(as) abordarem as questões negras na escola. Conforme relato a seguir.

“A SEC não tinha A Cor da Cultura para dar para os professores. Eu tinha porque uma professora do município me convidou para fazer uma oficina, onde eu ganhei o meu kit. Depois a primeira CRE começou a fazer um trabalho com a gente, falando sobre os vídeos do projeto. Mas a propaganda boca a boca entre as professoras, de que tinha esse material para trabalhar, foi dando mais visibilidade para o tema, e a Secretaria de Educação teve que dar mais ênfase. Tem o Departamento da Diversidade para tratar disso. Mas na escola é cada um por si mesmo. Eu uso bastante”. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

Para dar continuidade à divulgação do patrimônio histórico dos negros e das mulheres negras, via material multimídia, a terceira fase de implementação do projeto *A Cor da Cultura* teve início em 2013, período no qual professores(as) da rede privada de Porto Alegre, que fazem parte da pesquisa, referendaram conhecer o projeto. Alguns(mas) deles(as) citaram que tomaram conhecimento do projeto através do Canal Futura, que retransmite os vídeos do *A Cor da Cultura*, como pode ser conferido no relato a seguir.

“Eu usei o Heróis de Todo o Mundo para trabalhar com a parte cultural com os alunos. Eu já tinha me surpreendido que a Chiquinha Gonçalves era negra, bem diferente do que apareceu na Globo. Então eu trabalhei com eles essa parte do conhecimento de que existem intelectuais negros. Eles não conheciam e se motivaram bastante. Mais o nosso aluno negro. É claro! O debate foi sobre como os negros trouxeram um vasto conhecimento quando vieram pra cá, até então ignorado. Tudo isso era algo que passava despercebido”. (Petra, branca, 35 anos, rede privada).

Fazendo-se uma breve análise do projeto *A Cor da Cultura*, percebe-se que é um kit pedagógico cultural que amplia a compreensão sobre a história e a cultura dos(as)

africanos(as) e dos(as) afrodescendentes e, mais especificamente, dos(as) afro-brasileiros(as). É dirigido a crianças, jovens e educadores(as) para disseminar a contribuição da população negra para o desenvolvimento do Brasil. A proposta procura criar condições para que as redes educacionais, estabelecidas no contato entre agentes públicos e da sociedade civil em torno do projeto, sirvam de referência para a abordagem do tema no ambiente escolar.

Observando os conteúdos do projeto, nota-se que ele privilegia reflexões sobre a diversidade humana. Essa diversidade gerou injustiças projetadas em desigualdades étnico-raciais e sociais no mundo e no Brasil. Apresenta a pluralidade da África e resgata a face heroica da história dos(as) africanos(as), que devem se orgulhar de seus descendentes.

O projeto estabelece novos paradigmas para as relações étnico-raciais e situa o papel de professores(as) e de alunos(as) na construção das subjetividades positivas acerca das questões negras no cotidiano escolar. Almeja oferecer uma educação multicultural e inclusiva, como forma de instituir uma cidadania plena para todos e todas brasileiros(as). E para situar o tempo, aponta marcos cronológicos da história africana e da diáspora. Durante a pesquisa, um professor fez referência a um material semelhante, distribuído em Israel.

“Eu fui a Israel fazer um curso de 19 dias, numa instituição responsável por formação de professores também para questões de relações étnico-raciais. Os caras, digamos assim, têm ‘A Cor da Cultura’ deles, sobre a diáspora, o Holocausto, do ponto de vista judaico. A memória, os depoimentos... É um material produzido pelo Estado de Israel falando dos judeus, os judeus falando sobre os judeus, é muito bacana”. (Firmino, negro, 42 anos, rede municipal).

Voltando ao projeto *A Cor da Cultura*, ao observá-lo, percebe-se o destaque dado à divulgação dos valores civilizatórios de matriz negro-africana articulados em todo ele, como: ancestralidade, religiosidade, memória, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, corporeidade, ludicidade, circularidade e Axé (energia vital). Para tanto, o projeto *A Cor da Cultura* vale-se de princípios básicos para fundamentar suas reflexões, como: reconhecimento da diferença *em prol* da equidade, rompimento com o silêncio sobre o racismo e mobilização pela mudança cultural em relação à valorização das questões negras.

Apostando na afetividade, a metodologia do projeto é orientada para o diálogo, a interdisciplinaridade e o empoderamento de educandos(as), capazes de transformar as novas gerações. O dinamismo perpassa as sugestões de atividades baseadas no debate, nas dramatizações, nos júris simulados, na organização de eventos e visitação de espaços culturais, na produção de jornais e de exposições fotográficas, na montagem de saraus e peças teatrais, entre outras, sem deixar de estimular novas pesquisas sobre afro-brasileiros(as).

Outro material multimídia citado nos relatos da pesquisa foi o projeto *RS Negro: educando para a diversidade*, implantado pela Coordenadoria Estadual da Igualdade Racial, vinculada ao Departamento de Cidadania e Direitos Humanos da Secretaria de Justiça e Desenvolvimento Social do Governo do Rio Grande do Sul.²⁴⁰ O *RS Negro* foi lançado em 2010, quando foram realizadas capacitações para o projeto.²⁴¹ No entanto, durante o período da pesquisa, são poucos(as) os(as) professores(as) que relataram trabalhar com esse material especificamente. Na fala de uma professora, o que mais chamou a atenção no *kit* foi o vídeo que mostra a história da criação do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

*“Trabalhar com recursos audiovisuais é muito bom. Mas depende da formação dos professores. Eu fiz um trabalho com os vídeos do RS Negro. Aquele vídeo **Eu Sou, que é um relato da vida do Oliveira Silveira, onde ele nasceu, a trajetória de vida dele, a participação em 1970 no movimento negro. Meu Deus, aquilo pra mim me deixou muito orgulhosa. Os alunos perceberam minha emoção. É claro que fala de escravidão, mas fala de outras coisas da nossa cultura gaúcha também. Os alunos pediram para falar sobre a mestiçagem no Brasil. Foi muito rico. Eles começaram a pensar na origem de cada um”**. (Serena, negra, 50 anos, rede estadual).*

A questão da mestiçagem, ressaltada pela professora, aparece na fala do poeta Oliveira Silveira no documentário *Sou*, quando ele se refere as suas origens étnico-raciais espanhola, por parte de pai, e africana, por parte de mãe. Essa miscigenação é típica dos primórdios da composição étnico-racial inicial do Rio Grande do Sul, que, por trezentos anos, era habitado por indígenas, espanhóis, portugueses e africanos, majoritariamente. Segundo José Carlos dos Anjos (2000, p. 180), no caso brasileiro “a construção do mito das três raças e da democracia

²⁴⁰ O projeto *RS Negro* foi elaborado por quase cem profissionais das mais diversas áreas, sob a curadoria e coordenação executiva da pesquisadora desta tese (Sátira Machado). O projeto é uma realização da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS (SJDS) em parceria com a Fundação de Educação e Cultura do Internacional (Feci) e com o financiamento da Companhia Estadual de Energia Elétrica do RS (Grupo CEEE), por meio da Lei da Solidariedade acessada através do Conselho Estadual de Assistência Social (CEAS). São parceiros ainda a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), através do Grupo de Pesquisa *Educomunicação e Produção Cultural Afro-brasileira* e da EDIPUCRS, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (Codene), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs). Os produtos do projeto *RS Negro* estão disponíveis no Portal da PUCRS. Acesse em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro/>.

²⁴¹ Na época do lançamento, o *kit RS Negro* foi distribuído para organismos de promoção da igualdade racial dos 26 estados brasileiros e para o Distrito Federal, bem como para as seguintes cidades gaúchas: Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Pelotas, Capão do Leão, Jaquarã, Piratini, Bagé, Aceguá, Hulha Negra, Dom Pedrito, Rosário do Sul, Santana do Livramento, Alegrete, Uruguaiana, Itaqui, São Borja, Santa Rosa, Santo Ângelo, Giruá, Santiago, Cacequi, Caçapava do Sul, Santa Maria, Cachoeira do Sul, Passo Fundo, Lagoa Vermelha, Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Charqueadas, Montenegro, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Nova Petrópolis, Farroupilha, Torres, Capão da Canoa, Osório, Imbé, Tramandaí, Pinhal, Quintão, Palmareis do Sul, Tavares, Mostardas, Viamão, Gravataí, Cachoeirinha, Esteio, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Canoas, Butiá, Camaquã, Tapes, Igrejinha, Rolante, Parobé, Campo Bom, Dois Irmãos, entre outros.

racial viu-se reforçada pela ideologia da mestiçagem”, o que enfatizou “a diversidade racial e cultural” e projetou “um elemento de unificação dessa multiplicidade: o mestiço”. Esse mesmo argumento também seria balizador das relações étnico-raciais no Estado.

O projeto *RS Negro* não discute diretamente a temática da mestiçagem, mas evidencia a desigualdade étnico-racial também presente nas culturas afro-gaúchas. Diferentemente do projeto *A Cor da Cultura*, o projeto *RS Negro* não é acompanhado de manuais de uso. Vale a criatividade do educador e da educadora em aproveitar o material multimídia na escola. Resumidamente, pode-se dizer que o projeto elege grandes temas procurando dar alternativas para os(as) professores(as) abordarem as questões de afrodescendentes, para além da escravidão.

A temática do projeto *RS Negro* gira em torno da diversidade do continente africano; das culturas africanas e afro-brasileiras; das religiões afro-brasileiras e irmandades negras; das comunidades quilombolas; da capoeira; dos lanceiros negros; dos Clubes Sociais Negros; de políticos(as) e intelectuais negros(as); da imprensa negra; do debate sobre o negro e as mulheres negras na mídia; da língua e literatura negra; da afroetnomatemática; da Liga da Canela Preta; do carnaval; de personalidades, esportistas, artistas e cantores(as) afro-gaúchos(as); do *Hip-Hop* e Grafite; do Dia Nacional da Consciência Negra; dos movimentos sociais; da educação antirracista, das relações étnico-raciais; das ações afirmativas; e do resgate de ativistas da diáspora africana, ou seja, negros e mulheres negras em movimento.

Observando a proposta, percebe-se que esses temas são explorados dos mais variados pontos de vista e através de diversas linguagens, uma vez que esse material didático é apresentado na forma de livro²⁴², de revista²⁴³, de áudio²⁴⁴, de *slides*²⁴⁵, de audiovisual²⁴⁶ e de fotografias artísticas que compõem o pôster *book*.²⁴⁷

²⁴² Silva, Santos, Carneiro, 2010.

²⁴³ Revista produzida por Denise Cogo, Cristóvão de Almeida e Lourdes Silva, com diagramação de Hector Rodrigues.

²⁴⁴ CD “Negro Grande”, produzido, por Claudinho Pereira e Preta Pereira. Os cantores e as cantoras que cederam, gratuitamente, suas obras para o projeto foram: *Coral Do Cecune* com “Sire para Oxum”; *Giba Giba* com “Feitoria”; *Kako Xavier* com “Tira o pé do Chão”; *Jorge Foques* com “Ariya”; *Loma e Cantadores do Litoral* com “Ventre Livre”; *Luciah Helena* com “Repente”; *Gelson Oliveira* com “A Luz do Amanhecer”; *Zilah Machado* com “Ta chegando Gente”; *Papas da Língua* com “O Maior Sequestro da História”; *Marietti Fialho* com “Na Moral do Blues”; *Rafuagi* com “Esse é Meu Lugar”; *WNegro* “Nossa Luta”; *Luis Vagner* “Negros do Sul”; *Produto Nacional* com “Negro Gato”; *Letycia* com “Babalanceia”; Sandro Ferraz interpretando o “Samba-Enredo da Consciência Negra”; e *Ruth de Souza* declamando o poema de Oliveira Silveira “Encontrei Minhas Origens”.

²⁴⁵ Elaboração das aulas do professor Arilson dos Santos. Nesse CD de Aulas, ainda é possível acessar o poema sobre o Maçambique de Osório, interpretado pela declamadora negra gaúcha Liliana Cardoso.

²⁴⁶ Produção de Bureau de Cinema e Artes Visuais e direção de Andréa Vigo.

²⁴⁷ Ilustrações de Sílvia do Canto e design de Jorge Meura.

Citado pela referida professora, o documentário *Sou* é um cinepoético que se desenvolve a partir da vida e obra do poeta da consciência negra Oliveira Silveira.²⁴⁸ O filme inicia com cenas gravadas onde o poeta nasceu, na Serra do Caverá na cidade de Rosário do Sul. O narrador do filme é o eu poético do próprio Oliveira, com poesias declamadas pelo ator afro-gaúcho Sirmar Antunes. As imagens e os depoimentos remetem aos grandes temas abordados no projeto *RS Negro* como um todo. Grande destaque é dado para a primeira celebração do 20 de novembro, que aconteceu em Porto Alegre, em 1971. O ápice do filme, de 26 minutos, é a multiplicação da celebração do Dia da Consciência Negra por outros estados brasileiros, a partir da década de 1980, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Alagoas²⁴⁹, por exemplo.

Os outros produtos do *kit RS Negro* valem-se da interdisciplinaridade para explorar os grandes temas. O livro *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento* apresenta pesquisas acadêmicas sobre a historiografia gaúcha, as religiosidades, as comunidades quilombolas, os movimentos negros, as práticas educativas de combate ao racismo e as ações afirmativas nas universidades de Porto Alegre. As aulas (*slides*) sugerem atividades escolares. A revista possibilita a reprodução de suas páginas (cópias) para distribuição em sala de aula, como forma de estimular debates. O CD de músicas incentiva a forma lúdica de abordar as questões negras. O pôster *book* valoriza a estética negra ao utilizar várias técnicas de artes plásticas para ilustrar a temática a ser apresentada na escola.

7.1.4 Usos de portais de Internet

Na pesquisa, os(as) professores(as) apontam pouco uso da Internet nas práticas educativas relacionadas às questões negras. Confessam utilizar a Internet, mas para consumo próprio, principalmente para pesquisar sobre a temática a ser explorada em sala de aula. Um professor contrapõe o uso de vídeos ao uso da Internet, pensando no tempo dos períodos de aula que privilegia o acesso ao laboratório de informática, como podemos ver: “*Os períodos são de 45, 50 minutos, então tem que planejar muito bem para usar a sala de vídeo, pois não tem muito tempo. Então eu uso mais a sala de informática nessas discussões sobre a cultura africana*”. (Firmino, negro, 42 anos, rede municipal).

Outra professora relata que seus usos da Internet, nessa abordagem específica, têm relação com notícias do movimento negro, principalmente de mídias alternativas.

²⁴⁸ Oliveira Silveira foi um dos idealizadores do 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.

²⁴⁹ Serra da Barriga pertence ao município de União dos Palmares, a 80 quilômetros de Maceió-Al.

*“Eu recebo notícias do movimento negro pelos grupos de e-mail. Então eu aproveito isso para fazer debates em sala de aula. Uma vez, os alunos começaram a falar no Barak Obama. Eles estavam muito interessados por causa das eleições que estavam aparecendo na tevê. Eu sugeri o ‘Portal Áfricas’, que é bem variado. Tinha bastante coisa do Obama. Tem várias coisas. **O site não fala só do movimento negro, da Seppir... Tem notícias sobre racismo. Tem sobre migração. Sobre indígenas. Tem bastante coisa**”.* (Vaísa, negra, 42 anos, rede estadual).

O “Portal Áfricas” foi lançado no Dia da Consciência Negra – 20 de novembro de 2008 – em São Paulo.²⁵⁰ O portal produz reportagens próprias e replica notícias de outros *sites* sobre política, economia, cultura, educação, saúde, entre outros temas. Procura vincular temas gerais ao tema da diversidade, mais especificamente, às questões negras. A multimídia é explorada nas postagens de vídeos, músicas e fotos que são articuladas às notícias. Os debates são incrementados com a publicação de entrevistas, artigos, estudos e pesquisas. Inclui correspondentes de vários estados brasileiros, norte-americanos, europeus, asiáticos e africanos como fonte.

Outra professora fez menção ao uso da Internet para resgate da memória de afrodescendentes: *“Os alunos gostam de ver imagens, que é mais forte do que qualquer texto. Eles gostaram muito de uma pesquisa que a gente fez na Internet sobre Griô”.* (Elke, branca, 25 anos, rede privada).

A palavra “Griot” é de origem francesa e foi apropriada por afro-brasileiros(as) para caracterizar, principalmente, pessoas idosas da população negra que mantêm a memória transmitindo as tradições de matriz negro-africanas através da oralidade para gerações futuras. Na atividade da professora, as pessoas *Griôs* foram valorizadas.

A Internet tem um grande repositório de informações das mais variadas áreas do conhecimento em ambiente *on-line*. Nessa dimensão, segundo Manuel Castells (1999, p. 50), “usuários podem assumir o controle da tecnologia, como no caso da Internet. Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (forças produtivas)”. Assim, a Internet tem desafiado professores(as) a se tornarem agentes de aprendizagem, ao estarem diante de um novo momento que permite novas estratégias para *aprender a aprender*.

²⁵⁰ Disponível em: <http://www.portalafricas.com.br/>.

7.1.5 Usos para produção midiática

A divulgação de informações cristalizadas e transmitidas, predominantemente, pelos(as) professores(as) para os(as) alunos(as) nos processos *de ensinar e aprender* tem dado lugar, mesmo que lentamente, à construção colaborativa do conhecimento. As interações sociais iniciais, baseadas na “face a face” em ambientes físicos, conforme pontua John Thompson (1998), tem dado lugar às interações em ambientes virtuais de compartilhamento.

Esses novos processos são potencializados pela possibilidade de se digitalizar sons, imagens, textos, entre outras linguagens. Nesse contexto, a popularização de aparelhos portáteis de telefonia móvel, por exemplo, vem estimulando a recepção e a produção de material midiático. Material esse distribuído na Internet, lugar de comunicação de milhares de pessoas.

Enquanto receptor(a), os(as) usuários(as) podem receber mensagens de voz, mensagens de texto; podem assistir à tevê, ouvir rádio e acessar a Internet; fazer *download* de vídeos e músicas e ler *e-mails*, por exemplo. Enquanto produtor(a), os(as) usuários(as) podem gravar, fotografar, filmar e lançar tudo isso na rede da *web*.

Então, “o lugar da produção e o lugar da recepção não podem ser considerados antagônicos, mas fontes que se complementam nos processos de comunicação. Ou seja, o receptor não é mais considerado um simples decodificador de mensagens, mas também produtor de conteúdo”. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 228). Nessa dimensão, percebe-se que a nova geração de crianças e de jovens que frequenta o sistema de ensino brasileiro já está se apropriando dos processos de produção multimídia. A produção de conteúdo por alunos(as) já está sendo mais bem explorada nas escolas, como em projetos de Rádio e de Inclusão Digital.

Nos relatos da pesquisa, os(as) professores(as) citam que as escolas têm produção de mídias próprias, feitas ou não com auxílio de alunos(as), professores(as), funcionários(as) e pais/mães. Por exemplo, citam a criação de jornais-murais, de faixas, de vídeos, de comunidades nas redes sociais, de grafite em muros etc. Relatam que algumas instituições de ensino vêm contratando assessorias de comunicação para dialogar com a comunidade escolar e com a imprensa em geral, produzindo diversas peças como revistas, *outdoors*, *newsletter*, *sites* da escola etc.

No entanto, os(as) professores(as) da pesquisa demonstram pouca inclinação para fazer os(as) alunos(as) produzirem seus próprios conteúdos sobre as questões negras.

Exemplifica-se com o relato de uma professora sobre experiências na perspectiva de seus alunos e suas alunas serem parceiros(as) na produção de conteúdo midiático.

Como eu vi que os próprios alunos postam as suas coisas na Internet, comecei a publicar no blog da escola também. No mês de novembro, a gente visitou os Territórios Negros de Porto Alegre. Eles fotografaram. Eles filmaram. Depois fizemos uma apresentação na escola sobre o passeio, com debate sobre a consciência negra. Tem no blog da escola”. (Tirza, negra, 35 anos, municipal).

Em relação ao uso do *weblog* referido pela professora, esse possibilita a produção midiática dos(as) alunos(as). A criação de *blogs* é gratuita e fácil, pois conta com tutoriais de livre acesso. Nos *blogs* é possível postar textos, fotos, áudios, vídeos etc. De origem, os *blogs* eram diários pessoais na forma eletrônica. Hoje, podem ser criados coletivamente em torno de interesses comuns. Neusa Baltazar e Ignacio Aguaded (2005, p. 4) propõem uma tipologia para os *blogs* no ensino: a) *blogs de professores*: com informações sobre o programa, a bibliografia, as matérias e os recursos das aulas; b) *blogs de alunos*: com trocas de *links* sobre os temas da disciplina e publicação de trabalhos individuais ou de grupos, para avaliação; c) *blogs de disciplina*: mantidos por professores e alunos, para dar continuidade às dinâmicas da sala de aula.

No caso relatado, é o *blog* geral da escola que abriga várias postagens para a divulgação das ações pedagógicas. Esse tipo de atividade nos remete ao que Martín-Barbero (2004) chama de se apropriar de uma tecnologia, dominando a técnica para fazer um uso social criativo na luta por identidade. Uma apropriação cultural das mídias “a partir de uma perspectiva explícita de identificação cultural” (p. 189-190).

A abordagem das questões negras citada refere-se ao projeto *Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre* realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pela Companhia Carris Porto-alegrense (Carris). Trata-se de um ônibus que percorre territórios históricos e contemporâneos ocupados pela população negra na capital, como: *Largo da Forca* (Praça Brigadeiro Sampaio); *Pelourinho* (Igreja Nossa Senhora das Dores); *Bará do Mercado* (Mercado Público); *Campos da Redenção* (Parque Farroupilha); *Largo Zumbi dos Palmares* (Bairro Cidade Baixa); *Areal da Baroneza, Ilhota e Quilombo do Areal* (nas imediações centrais próximas da Av. Érico Veríssimo e a Travessa Luís Guaranha); e *Colônia Africana* (na altura dos bairros Bom Fim e Rio Branco).

Esse exercício possibilita a interação com elementos sociais dos(as) afro-gaúchos(as) para além do que é contado nos livros. Nilda Jacks (1997, p. 11-12) ressalta que “em termos

de recepção, a identidade cultural gaúcha pode ser percebida por diversos indicativos” como “territorialidade, tradição e distinção”. No caso gaúcho, o pertencimento ao *território* é marcado pela “qualidade de vida”; a *tradição* remete ao “passado heroico” por lutas por defesa das fronteiras; e a *distinção* como elemento superlativo de um povo “mais trabalhador, mais honesto, mais hospitaleiro, mais culto, mais politizado”. Corriqueiramente, esses elementos são relacionados à grande presença de imigrantes europeus no Estado. A abordagem dos “Territórios Negros” permite acionar outras formas de pensamento sobre a formação da cultura do Rio Grande do Sul, que historicamente colocava o negro somente no lugar de escravizado.

Por outro lado, Marcos Vinicius de Freitas Rosa (2009, p. 4) pondera que denominar alguns espaços de Porto Alegre como “territórios negros” é problemático. Os bairros Bom Fim e Rio Branco, por exemplo, teriam deixado de ser uma Colônia Africana “infestada de desordeiros” para se tornar um bairro “moderno e urbanizado” graças à imigração judaica, conforme explica o autor ao citar a fala do vereador Ary Veiga Sanhudo (1915-1997), referindo-se à região. Nessa visão, estudos que descrevessem lugares “habitados *inicialmente* por negros e *posteriormente* por imigrantes” dariam uma ideia de “transição racial”, ou seja, “negros *sairam* à medida que os imigrantes *chegaram*”. O que não seria verdadeiro, uma vez que mantiveram-se “coexistências” (p. 4).

Em outro relato, a mesma professora faz referência a sua visão de “mau uso” do aparelho celular, na produção de mídia. Ela reforça que:

“O telefone deles é pirata, mas eles conseguem fazer horrores com os aparelhos. Uma colega minha de colégio particular contou que teve um que gravou a professora falando palavrão. Chegou em casa e mostrou pra mãe dele. No outro dia a mãe foi na escola e falou com a direção. A professora negou e ele mostrou a gravação. Veio à tona de novo a história da lei da Yeda que proíbe celular na escola. (Tirza, negra, 35 anos, municipal).

A proibição de aparelhos de telefonia móvel dentro das salas de aula do RS, conforme prevê a Lei Estadual n. 12.884/2008²⁵¹, tem adiado a maior interação dos(as) alunos(as) com os meios de comunicação, de forma convergente.²⁵² Esse tipo de lei pode acabar sendo um

²⁵¹ A lei é de autoria do deputado estadual Giovani Cherini (PDT-RS), inspirada no projeto de lei do deputado federal Pompeo de Mattos (PDT-RS).

²⁵² O Distrito Federal, os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro mantêm legislação similar. A redação da lei carioca (Lei n. 5.222/2008, modificada pela Lei n. 5.453/2009) é ainda mais explícita: “Art. 1º – Fica proibido o uso de telefones celulares, *walkmans*, *diskmans*, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou *bluetooth*, *game boy*, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de

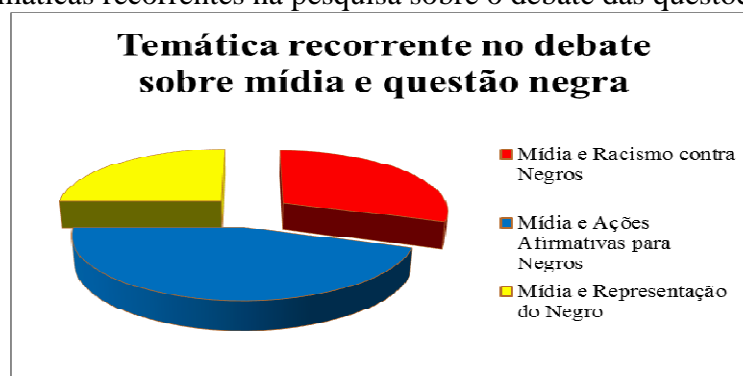
impeditivo para a liberdade criativa dos(as) alunos(as), uma vez que reduz o uso da telefonia.²⁵³

7.2 TEMÁTICAS RECORRENTES NA PESQUISA SOBRE O DEBATE DAS QUESTÕES NEGRAS NA MÍDIA

Diante dos relatos dos(as) professores(as) da pesquisa, percebe-se que as questões negras são generalizadas em temas como: a vinda de africanos(as) para o país; as condições de maus-tratos a qual os(as) afrodescendentes foram submetidos(as); a mistura das “raças”; a culinária das baianas; os Orixás e búzios; os sambistas de carnaval; a capoeira; os jogadores de futebol; a pobreza; a história de superação; e as manifestações folclóricas. Essas abordagens são um reflexo da história contada nos bancos escolares ao longo dos anos.

Mais especificamente, no que diz respeito ao debate que relaciona a mídia aos negros e às negras, os relatos revelaram que 6 professores(as) falam mais sobre *mídia e racismo contra negros(as)* com seus alunos e suas alunas; 9 discutem *mídia e ações afirmativas para negros(as)* provocados pela divulgação da adoção do sistema de reserva de vagas raciais; e 5 refletem sobre *mídia e representação do(a) negro(a)* com seus alunos e suas alunas, conforme ilustrado no Gráfico 17 – Temáticas recorrentes na pesquisa sobre o debate das questões negras na mídia

Gráfico 17 – Temáticas recorrentes na pesquisa sobre o debate das questões negras na mídia



Fonte: Elaborado pela autora.

estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos”. (RIO DE JANEIRO, 2009).

²⁵³ No ato de sanção da governadora, a secretária de Estado da Educação Mariza Abreu solicitou que a Seduc desse suporte para a elaboração de planos de controle para garantir a aplicabilidade da lei, ressaltando: “É momento de resgatar a disciplina nas escolas. Isso faz parte da Educação”. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO RS, 2008).

7.2.1 Mídia e racismo contra negros(as)

Casos de racismo no futebol gaúcho, repúdio de tradicionalistas ao caráter carnavalesco do Desfile Farroupilha e situações de racismo nas novelas, por exemplo, são alguns dos assuntos trabalhados pelos(as) professores(as) da pesquisa no tema da *mídia e racismo contra negros(as)*.

Uma professora nos relata que: “*Teve um dia em que uma aluna falou de um negro que pintou o rosto de branco para poder jogar futebol, na novela da Globo. Falamos do Pelé, do Tesourinha e do Ronaldinho Gaúcho. Todo o mundo sabe que os negros são bons no futebol*”. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

A professora aproveitou cenas da novela de época *Lado a Lado*²⁵⁴, que se passa na década de 1910, na qual um negro morador do morro se maquia com “pó de arroz” para jogar no time de futebol de um clube de elite, segregado para pessoas brancas. A noção de rejeição foi mote para a professora trabalhar a valorização dos jogadores negros no futebol.

Na novela, a atitude de encobrir a pele negra do personagem Chico (César Mello) é condenada por ambos os grupos: a) por brancos(as), por tê-los(as) enganado, e b) por negros(as), por ter se humilhado ao renegar suas origens. A cena foi baseada na vida real de um jogador de futebol do clube Fluminense, do Rio de Janeiro: o jogador Carlos Alberto. O episódio foi contado no livro *O negro no futebol brasileiro*, que Mário Filho publicou em 1947 relatando o acontecimento do início do século XX.

O crítico Antônio Jorge Soares (2001, p. 13) argumenta que “a obra em questão tem sido utilizada, no interior das ciências sociais, como prova para as interpretações estabelecidas *a priori* sobre as relações raciais no futebol e sobre o singular estilo de futebol nacional”. Como a obra é prefaciada por Gilberto Freyre, Soares alerta para as influências nacionalistas e de reconciliação racial presentes no contexto brasileiro dos anos 1930 e 1940, que perpassam a obra. Essa foi a época da produção do livro de Mário Filho, que “constrói um passado inglório para explicar como uma história de glórias, via miscigenação e popularização, foi realizada no futebol”. (SOARES, p. 18). Essa imagem é ainda explorada pelo ideal vitorioso do futebol brasileiro.

²⁵⁴ Telenovela da Rede Globo, de autoria de João Ximenes Braga e Claudia Lage, exibida no horário das 18 horas. Foi ao ar de 10 de setembro de 2012 a 8 de março de 2013.

Esse caso refere-se à história da inserção dos homens negros nos times de futebol gaúchos. Na Europa, essa prática esportiva era considerada nobre. Na capital do Rio Grande do Sul, foram fundadas várias agremiações esportivas, entre elas o Grêmio Foot-Ball Porto-Alegrense (1903) e o Sport Club Internacional (1909), ambos criados por descendentes de europeus, que não incluíam a participação de jogadores negros.

Em 1914, o futebol de várzea já existia na Ilhota da região central de Porto Alegre, como no time amador o Ferroviário, principalmente jogado por afrodescendentes. Essa segregação no futebol levou à criação de times de jogadores negros, como a *Liga Nacional de Futebol Porto-Alegrense* ou a federação de times de futebol *Liga José do Patrocínio*, criada em 1919, em Pelotas-RS. Segundo José Antônio dos Santos (2010, p. 94), a Liga de Porto Alegre era conhecida como a *Liga da Canela Preta*, fundada em 1915. Em 1918, a *Federação Brasileira de Sports* autorizou a inscrição de homens negros em entidades futebolísticas.

O time gaúcho Sport Club Internacional “iniciou uma lenta e seleta incorporação de jogadores negros a partir dos anos 20” e “desde os anos 40 tem a negritude como símbolo” (JESUS, 1999b, p. 153), quando a imagem de um *Saci*²⁵⁵ acabou por caracterizá-lo como o “time do povo”. Já o Grêmio admitiu seu primeiro jogador negro somente em 1952: Osmar Fortes Barcellos, conhecido como “Tesourinha” por participar do bloco carnavalesco “Os Tesouras”. Esse futebolista tinha sido contratado pelo Inter em 1939 e participado da seleção brasileira na década de 1940.

Essas histórias se refletem no cotidiano gaúcho, quando torcedores(as) negros(as) são relacionados(as) ao time do Inter e quando negros(as) que torcem pelo Grêmio, por vezes, são acusados de não ter consciência da segregação racial na história do futebol gaúcho. Essa experiência está presente no relato de um professor.

*“A gente vê os alunos se xingarem muito no futebol. Ofendem a mãe. Falam ‘negro, filho da puta!’ É típico dos guris. A gente tem que pedir para parar. Tem que levar para a direção. **Por que será que tem que citar a cor na hora da ofensa?** Esses dias um aluno contou que foi no jogo com o pai e que deu a maior briga. Na saída chamaram a torcida do Inter de macacada. Outro falou que ouviu o rádio falar que tinha tido racismo no futebol. Imitavam som de macaco... Conversei com eles sobre isso. Foi uma coisa difícil, pois são crianças e gostam de brincar e rir uns dos outros”. (Jabes, branco, 27 anos, rede estadual).*

Várias conotações raciais são utilizadas nos jogos como mote de ofensa. Ao analisar os insultos presentes em práticas esportivas, Gabriele Grossi (2008, p. 12) refere-se ao

²⁵⁵ O Saci é um personagem do folclore brasileiro. Ele é um humano negro, que só tem uma perna. Usa um gorro vermelho e fuma cachimbo. Segundo a lenda, ele é brincalhão, travesso e endiabrado.

“bodum”, por exemplo, como sendo um termo “utilizado para referir-se ao cheiro do corpo do negro, um cheiro que no dicionário indica o cheiro fétido de bode, remetendo mais uma vez à concepção de uma animalidade não domesticada e não domesticável, um cheiro impenetrável ao perfume da civilização. O cheiro de uma ‘raça’ inferior”.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, a mídia gaúcha tem dado mais visibilidade ao combate ao racismo e recriminado manifestações racistas no futebol. Ex-jogadores que já passaram por times gaúchos como Zé Roberto, Tinga, Roger, Douglas, entre outros, relatam casos de racismo. Haroldo Costa (1982) descreve, no livro *Fala Criolo*, que jogadores paulistas se chocaram ao verem cartazes que proibiam a entrada de negros(as) em bares e restaurantes em Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana, cidades da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, na década de 1970.

Em tempos de Copa do Mundo no Brasil (2014), de forma preparatória, o Grêmio está divulgando, em 2013, a campanha contra ao racismo “Sou PRETO, BRANCO e AZUL”, em alusão às cores do tricolor gaúcho.²⁵⁶

7.2.2 Mídia e ações afirmativas para negros(as)

A implementação de ações afirmativas no Brasil, enquanto instrumento de política pública para a inclusão socioeconômica de pobres, negros, mulheres negras e indígenas, por exemplo, vem mobilizando vários setores da sociedade. Nesse escopo, existem ações afirmativas nas áreas da educação, trabalho, saúde, entre outras. Essas ações, especialmente elaboradas para a garantia de direitos, são um contraponto à histórica marginalização de grupos vulneráveis às desigualdades sociais. No entanto, nos relatos dos(as) professores(as), as cotas nas universidades reincidentemente são a modalidade de ações afirmativas mais debatidas na escola, conforme exemplificado na fala de uma professora.

*“Uma vez eu reuni os alunos. Convidei eles para a gente fazer um trabalho voltado sobre cotas. Fiz inscrição e tudo. Tivemos 85 inscrições. Conversamos sobre o que se via na mídia sobre as cotas, o que eles mais viam. Um aluno negro disse que a mãe dele chamou ele para ver a notícia sobre as cotas no Jornal Nacional. **Eles sabem que tem cotas para alunos de escolas públicas, mas a maioria não achava justo cota pra negro. Alguns alunos negros diziam que os***

²⁵⁶ Peças publicitárias disponíveis no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=1niPdWbxW7Q>. Matéria “**Racismo no Grêmio? Sou branco, preto e azul**”: o Grêmio publicou um vídeo querendo destruir com qualquer beijo de racismo no clube e no futebol. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/blogdobola/2013/08/14/racismo-no-gremio-sou-branco-preto-e-azul/>. Acesso em: 13 out. 2013.

cotistas são perseguidos. Fizemos uma dinâmica para ver quem era negro entre nós. Eu olhei para um aluno e disse: tu é negro? Ele disse: não, não eu não sou negro... Ficou um clima, todo mundo se olhando, pois ele tinha aparência de negro. Foi rico o debate, mas não consegui convencer muita gente de que cota pra negro é importante”. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).

Em 2012, por ocasião da aprovação do Supremo Tribunal Federal (STF) das cotas em universidades, os meios de comunicação convencionais gaúchos deram visibilidade às reações de alunos e de alunas que se diziam prejudicados pela desconsideração do mérito na avaliação para o ingresso via vestibular. Mérito esse que justificaria as desigualdades étnico-raciais no Brasil, ao ser relacionado ao empenho individual de cada aluno, e não às questões socioeconômicas dos candidatos e das candidatas como um todo. Os conflitos se manifestavam de várias formas, como: não cotistas reclamando que os(as) negros(as) tiraram as vagas de brancos(as) mais capazes; a sociedade afirmando que esse sistema de cotas raciais iria estimular o racismo; professores(as) sentenciando que baixaria a qualidade do profissional formado pela universidade; entre outros argumentos. Nessa perspectiva, uma professora faz referência à meritocracia.

*“Não sei por que eles ficam falando na tevê que a gente quer imitar os Estados Unidos. E daí? O negro brasileiro tem mérito também. Por que o Brasil não pode criar uma classe média de negros como os Estados Unidos criou depois que utilizou as cotas? Ter grandes médicos. Ter um monte de políticos negros? As cotas não são, digamos assim, eternas. **Elas são necessárias por que é o pontapé inicial. Cotista não é sinônimo de demérito**”. (Aretuza, negra, 60 anos, rede federal).*

É importante ressaltar que são reprovadas todas as pessoas que não atingem a nota exigida no regulamento do sistema de ingresso, inclusive os candidatos e as candidatas que não optam pelas vagas universais. Não basta ser pobre, negro(a) e indígena para ser aprovado. E não há correlação entre a classificação inicial e a qualidade final do(a) licenciado(a) ou bacharel, pois ao longo do curso são muitos os elementos que formam os(as) profissionais.

Nesse contexto, por um lado, a mídia dava voz aos(às) não cotistas reprovados(as) pela nova metodologia de ingresso na universidade pública. Esses se destacavam por terem ajuizado algum tipo de recurso para garantir a entrada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com essa postura, a mídia convencional personificava as cotas em alguns alunos e alunas, deixando de lado a compreensão de que a inclusão de grupos vulneráveis socialmente beneficiaria o país coletivamente. Sobretudo, em se tratando da população negra

que, por compor mais de 50% dos habitantes brasileiros, é uma parcela importante para o desenvolvimento integral do país.

Na verdade, muitas das reações negativas denotam um racismo não declarado, quando o “individualismo” e o “mérito” são valores que “não passam de uma fachada ideológica para mascarar uma prática sistemática de opressão e exploração de grupos dominados e discriminados”. (GUIMARÃES, 1996b, p. 236). Esses argumentos têm circulado em diversos grupos numa visão de que a população negra não teria condições de integrar espaços de poder intelectual, econômico e cultural do Rio Grande do Sul por sua própria culpa, pois tudo seria uma questão de competição baseada no mérito.

Por outro lado, seria interessante refletir sobre o potencial da universidade em ser espaço de socialização política, ancorada nas relações entre alunos(as), professores(as), dirigentes, funcionários(as), bem como entre faculdades, institutos, diretórios. Mais largamente, lugar de relacionar-se com outros indivíduos ligados a instituições externas das mais várias áreas, inclusive internacionais. Nessa perspectiva, a inclusão de negros e de negras nas universidades pressupõe maior participação desses em movimentos estudantis, ambiente de revelação de lideranças políticas, por exemplo. Corroborar a ideia de que, a médio e longo prazo, haja uma maior presença de afro-brasileiros(as) a ascender em cargos políticos eletivos, por exemplo, tornando-se importantes protagonistas das mudanças estruturais da sociedade.

Nesse sentido, as grandes empresas de comunicação gaúchas ajudaram a explicitar o posicionamento intelectual contra o ingresso de negros e de mulheres negras no Ensino Superior pelo sistema de cotas, não tão evidente contra pobres brancos(as) e indígenas. Essa atitude evidenciou que essa “nova política cultural da diferença tem o poder de abalar o que antes era o centro e a margem da sociedade” (BARBALHO, 2001, p. 5), já que está baseada na inclusão/exclusão de alguns e algumas em detrimento de outros(as).

Esse processo foi potencializado pela construção de uma igualdade na diferença reivindicada pelo Movimento Negro, através de uma identidade política e “identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil”. (MUNANGA, 2004a, p. 33).

7.2.3 Mídia e representação do(a) negro(o)

Os meios de comunicação têm procurado atribuir identidades aos negros e às mulheres negras brasileiras por meio de representações que denotam o pertencimento a um grupo

aparentemente homogêneo. Costumeiramente a mídia mostra as comunidades negras cercadas por violência, tipicamente supersticiosas e com membros de pouca vocação para trabalhos de prestígio social, por exemplo.

De forma estereotipada, a mídia vai construindo símbolos gerais que passam a ser tratados como individuais, como, por exemplo, a associação da pobreza e da ignorância às pessoas negras. Nesse mote, uma professora cita a representação ambígua da personagem Adelaide²⁵⁷, que acaba por satirizar a mulher negra, como podemos ver no relato a seguir.

*“Os alunos adoram a Adelaide. É ridículo. Crianças brancas ficam imitando ela para implicar com crianças negras. Aquela Adelaide da Globo é negra e fica fazendo piada de cabelo Bombril. É um prato cheio para falar mal do cabelo das meninas negras. Eu paro a aula e falo que é racismo. **Ela é negra e fica se desvalorizando.** Eu falo pra eles que todo mundo acha que uma piadinha é uma coisa normal. **As pessoas contam piadinha e acham que não é preconceito racial. Não tem graça**”.* (Vaísa, negra, 42 anos, rede estadual).

Esse tipo de representação tem a pretensão de traduzir relações socioculturais brasileiras através da liberação de emoções pelo riso. Já “Aristóteles reconhece que a representação de ações humanas provoca um efeito sobre o público” ao se referir à catarse, prazer próprio da tragédia e da comédia, que faz o ser humano “experimentar emoções intensas, ao mesmo tempo expurgando-as e purificando-se”. (ZILBERMAM, 2008, p. 85). No caso relatado, os sentidos desvelados na atuação da personagem Adelaide são baseados na sátira e tem caráter depreciativo. A ridicularização da figura de uma mulher negra por ser considerada pobre, feia e burra é o que prende a atenção dos(as) telespectadores(as), quando ela mesma se desqualifica.

Na mídia, são várias as representações que giram em torno da reprodução de estereótipos na forma do humor para transgredir o “politicamente correto”. Sob o pretexto de que a representação não é verdadeira, mas verossímil, a satisfação proporcionada pela risada mascara os processos de exclusão, ancorados em discriminações latentes a certos grupos na sociedade brasileira. De forma alternativa, outra professora relata ter feito um trabalho com um filme do cineasta paulista Joel Zito Araújo para relativizar a representação das relações étnico-raciais na mídia.

“Eu percebi que dá pra chamar os pais para a escola para falar sobre o racismo. Eu montei um trabalho com a comunidade, para não fazer um trabalho só com o

²⁵⁷ A Adelaide é uma personagem do programa de humor *Zorra Total* da Globo, que vai ao ar aos sábados à noite, desde 1999.

aluno. Envolvi os pais. Claro que nem todos vieram. Mas chamei através do movimento dos pais e deu certo. A comunidade também tá carente sobre esse tipo de conhecimento, desse tipo de coisa. Vimos o filme Vista a minha pele onde os brancos são os pobres e os negros são os ricos. Foi bem interessante ver o desconforto das pessoas”. (Juna, negra, 31 anos, rede municipal).

O filme citado pela professora, curta-metragem *Vista minha pele* (2003), é considerado uma paródia da realidade brasileira. Na trama, a Alemanha e a Inglaterra são países pobres e os países ricos são os africanos. No Brasil, os(as) brancos(as) são representados como o grupo escravizado e os(as) negros(as) como a classe dominante. É nesse contexto que se estabelecem as relações étnico-raciais, marcada por discriminações baseadas na cor da pele das pessoas. O curta foi analisado pela pesquisadora Mariana Lima Teixeira ([2012?], p. 6), orientada pelo professor José Henrique Freitas da UFBA, para quem o “autor pensa pelo avesso – sai do senso comum ao abordar o racismo. Expõe suas ideias livremente, sem rótulos, sem máscaras; com sua estilística ousada, alternativa, desconfortante ‘escancara’ o racismo em todos os seus desdobramentos”.

Na percepção de outra professora, a manutenção de ideias simplistas sobre os negros e as negras brasileiras, transmitidas pela mídia, apontam para mudanças.

“Na sala de aula, eu cito novelas. Que antes os negros eram sempre escravos. Que tinha uma conotação assim meio racista, mas a gente assistindo não se dá por conta. Sinto que tá mudando. Tem aquele ator de mais idade, o Milton Santos ou Gonçalves, não lembro bem, que já fez papel de advogado, de médico, de deputado. Mas isso não é comum na televisão, ver o negro numa classe social mais elevada”. (Horrana, negra, 40 anos, rede privada).

A referência da professora ao personagem de Milton Gonçalves é da telenovela das oito *A Favorita*, que foi ao ar em 2008, no horário nobre da Rede Globo. É de autoria de João Emanuel Carneiro e dirigida por Roberto Waddington.²⁵⁸ Na novela, o deputado corrupto Romildo (Milton Gonçalves) enriquece ilicitamente, se envolve com o tráfico de drogas, mora num bairro paulista de ricos e é justamente um negro.

Na “vida real”, a representatividade negra na política brasileira é muito baixa, o que a novela não explora, fazendo parecer que os(as) afrodescendentes são desqualificados(as). Esse deputado tem dois filhos negros: a desajustada Alícia (Taís Araújo) e o alcoólatra Diduzinho (Fabrício Boliveira). Na avaliação de Souza e Weber (2009, p. 112), no decorrer da trama “os três personagens reconhecem seus erros, vão viver com os pobres e colaboram

²⁵⁸ Foi escrita com a colaboração de Márcia Prates, Denise Bandeira, Fausto Galvão, Vincente Villari, entre outros.

com a melhora da qualidade de vida dos desafortunados. Foram punidos e sofreram pelos erros que cometeram”. Esse é o final da única família negra da novela.

No entanto, referindo-se à representação do(a) negro(a) na mídia, uma professora salienta que a crítica a essas imagens depende de quem assiste: “*O que eu percebi é que os alunos mais críticos eram aqueles que já discutiam as questões de preconceito em casa. Eles trazem isso nas falas. Esses têm um entendimento bem forte sobre o racismo na televisão*”. (Violante, negra, 47 anos, rede estadual).

Essa reflexão vai ao encontro do pensamento sobre “a figura do receptor como sujeito do processo comunicacional – e não mero objeto que sofre as ações da mídia”. (BARROS, 2009, p. 91).

7.3 MÍDIA E ENSINO “DITANDO” O QUE É NEGRITUDE

Durante o percurso de investigação sobre as interações das professoras e dos professores com a mídia nos processos de construção de cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre, se descobriu que de forma subentendida os meios de comunicação oferecem orientações midiáticas aos receptores e às receptoras sobre o que é negritude.

É importante ressaltar que, sem relação direta com os meios de comunicação, percebe-se que a noção de negritude nos estudos afro-brasileiros aparece das seguintes formas: *negritude refere-se ao ser “negro(a)”*, quando denota questões gerais referentes às pessoas de cor de pele acastanhada ou escura²⁵⁹; ou *negritude refere-se ao “movimento negritude”*, em alusão ao movimento literário afro-franco-caribenho²⁶⁰, que reivindicava a inversão do sentido pejorativo da palavra francesa “*nègre*” para um sentido positivo de ser negro(a).²⁶¹

Na relação direta com os meios de comunicação, as análises dos dados da pesquisa levaram ao entendimento da existência de tipos de negritude identificados na perspectiva de uma negritude midiática, que orienta a recepção.²⁶² Nesse sentido, a negritude é entendida

²⁵⁹ Ver também: FERREIRA (1999).

²⁶⁰ Conforme referendado no Capítulo III da tese.

²⁶¹ Assim como a palavra “gaúcho”, que tem origem no termo “huachu” (órfão/vagabundo) de dialetos andinos, foi ressignificada por indígenas, espanhóis, portugueses e africanos para designar positivamente as pessoas do território do extremo sul do Brasil.

²⁶² Em 2008, o jornalista Dalmo Oliveira da Silva apresentou o artigo “Negritude midiática: pretos, pardos, morenos, mestiços e a discursividade racial na mídia brasileira” no X Congresso INTERCOM (São Luis/MA). Valeu-se da expressão “negritude midiática” como título, não a desenvolvendo como conceito, dando enfoque ao discurso das mídias. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0088-1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

nesta pesquisa a partir de posicionamentos da mídia interligados às ideias de inferioridade, de transtorno e/ou de cooperação relacionados à população negra.

Tendo consciência das limitações dessas concepções, essa **negritude midiática** estaria ancorada nas seguintes dimensões: 1) *negritude é resignação*, uma vez que aos negros e às mulheres negras restaria conformar-se com sua condição; 2) *negritude é perturbação*, por conta dos transtornos causados pelas reivindicações de ativistas e pelo movimento social negro; e 3) *negritude é participação*, cuja cooperação de afrodescendentes perante o desenvolvimento mundial merece o reconhecimento da sociedade como um todo.

Essas dimensões partem, então, dos seguintes princípios de cidadania: 1) *cidadania negada*, quando a visão é de que os negros e as mulheres negras são vítimas de sua própria história; 2) *cidadania limitada*, quando a visão é de que as questões negras são um problema para o Brasil; e 3) *cidadania conquistada*, quando a visão é de que os(as) afro-brasileiros(as) são cidadãos e cidadãs que têm direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O Quadro 6 ilustra essas dimensões.

Quadro 6 – Orientações midiáticas sobre o que é negritude

<i>Dimensão</i>	<i>Visão</i>	<i>Princípio</i>
Negritude é resignação	<i>Negros e negras são vítimas de sua própria história.</i>	Cidadania negada
Negritude é perturbação	<i>As questões negras são um problema para o Brasil.</i>	Cidadania limitada
Negritude é participação	<i>Os(as) afro-brasileiros(as) são cidadãos(ãs) que têm direitos.</i>	Cidadania conquistada

Fonte: Elaborado pela autora.

7.3.1 Negritude é resignação

Na dimensão *negritude é resignação*, os(as) afrodescendentes são considerados(as) produtos da persistente exploração histórica, que reduziu sua realidade socioeconômica, política e cultural à condição de “vítimas da escravidão”.

Mesmo que se reconheça a responsabilidade dos governos e das sociedades nessa subjugação, a **dimensão de resignação procura acionar sentimentos de inferioridade relacionados aos negros e às mulheres negras**, demandando o princípio da cidadania negada ao longo dos tempos. Como se os negros e as mulheres negras não tivessem culturas vividas para além dos contextos de dominação ou que essas experiências são folclorizadas, por vezes causando repulsa ou estranhamento.

Nessa seara, verifica-se um processo de se revitimizar os(as) afro-brasileiros(as), os(as) colocando no lugar de fracassados(as), necessitados(as) e incapazes de promover sua própria autonomia, como forma de manter o *status quo*.

7.3.2 Negritude é perturbação

Na dimensão *negritude é perturbação*, a mídia procura reforçar opiniões de que as questões negras são causadoras de adversidades. Então, apesar de terem dispendido um esforço adaptativo intenso para se desenvolverem em contextos racistas, os negros e as mulheres negras devem silenciar suas rebeldias e suas percepções sobre socialização incompleta destinada à população negra.

Mesmo reconhecendo que a população negra brasileira não tem tido oportunidades igualitárias no acesso ao ensino de qualidade e à formação profissional competitiva, por exemplo, **a dimensão de perturbação procura demandar sensações de medo e de inquietação em relação aos negros e às mulheres negras**, acionando o princípio da cidadania limitada cerceadora de direitos.

Nessa esfera, verifica-se um processo de controle da face guerreira dos(as) afrodescendentes. Identificam-se processos de repressão à resistência dos(as) afro-brasileiros(as) e de desvalorizações recorrentes de suas culturas. Essa esfera coloca negros e mulheres negras no lugar de pervertidos(as), delinquentes e causadores de preocupações para a sociedade brasileira. Desconsiderando as grandes diferenças internas de seus membros, comportamentos individuais de pessoas negras passam a ser considerados comportamentos da população negra como um todo.

7.3.3 Negritude é participação

Na dimensão *negritude é participação*, a mídia procura divulgar que os(as) afro-brasileiros(as) são cidadãos e cidadãs que têm direitos e que suas formações subjetivas sobre as negritudes devem ser valorizadas nas relações étnico-raciais.

Mesmo reconhecendo que a ineficácia do sistema social e a lentidão do Estado se articulam no campo político, o que propicia persistentes violações de direitos, **a dimensão de participação procura ampliar a consciência das pessoas sobre a necessidade do**

reconhecimento das diversidades em prol da igualdade de oportunidades na garantia de cidadania para afro-brasileiros(as), demandando o princípio da cidadania conquistada.

Respeitando a pluralidade de vozes de negros e mulheres negras, essa dimensão remete ao protagonismo dos(as) sujeitos(as), para que sejam agentes de seu próprio processo emancipatório. Nessa dimensão, evidencia-se as transformações da sociedade brasileira articuladas com a ratificação do valor dos(as) afro-brasileiros(as), os(as) colocando no lugar de talentosos e detentores de *performances* importantes para o desenvolvimento e para o crescimento integral do Brasil.

7.3.4 Manter, reforçar e/ou desconstruir as dimensões?

Durante a pesquisa, percebe-se que as dimensões de *resignação*, *perturbação* e *participação* orientadas pela mídia relacionadas à negritude incidem nas interações dos(as) professores(as) com os meios de comunicação na abordagem das questões negras.

Tais orientações *são apropriadas ou não* nos usos sociais que os(as) professores(as) fazem de mídia. Nas práticas educativas, tais dimensões são negociadas a ponto de denotar diversidades nos processos de construção da cidadania de afro-brasileiros.

Na análise dos dados, percebe-se que, por vezes, os(as) professores(as) *mantêm, reforçam e/ou desconstroem* as dimensões, mediando as produções de sentidos caracterizadas por essa tipologia nas práticas docentes. A título de exemplo, nas apresentações a seguir serão exploradas algumas transcrições de parte das respostas das entrevistas. Essas servirão para ilustrar a dinâmica de como, nas práticas dos(as) professores(as) com a mídia desde essas três orientações midiáticas, há ênfase ou predominância das dimensões por vezes exploradas de forma entrelaçada.

No relato de uma professora aparece a citação de uma cena da novela *Viver a Vida* que causou polêmica na época. Do ponto de vista da produção dessa novela, destaca-se que foi ao ar em 2009, quando a Globo apresentou sua primeira protagonista negra na novela das oito.²⁶³ Depois de várias mulheres brancas interpretarem “Helenas” recriadas pelo autor Manoel Carlos, chegou a vez da atriz Taís Araújo representar uma Helena negra.²⁶⁴

²⁶³ Por ocasião da estreia da novela, com o *slogan* “*Pelo fim do racismo!*” e editorial “*Racismo é o fim*”, a Revista *Cláudia* apostou na obra *Viver a Vida*, lançando a protagonista Taís Araújo como a *Musa da Igualdade* em campanha do periódico (www.claudia.com.br/defende-causa). A campanha teve o apoio do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem) Brasil (www.unifem.org.br).

²⁶⁴ Na mitologia grega, Helena é a mulher mais bela e cobiçada do mundo helênico. O escritor Manoel Carlos, conhecido por representar a alta sociedade carioca, criou várias helenas para suas novelas inspiradas na Helena de Troia, interpretadas pelas seguintes atrizes: Lilian Lemertz em *Baila Comigo* (1981); Maitê

Na teledramaturgia *Viver a Vida*, a jovem Helena (Taís Araújo) é de família humilde e nasceu no balneário de Búzios, na região dos lagos do Rio de Janeiro. Ela tornou-se uma modelo internacional que passou a morar num apartamento na capital, onde se passa a trama. No entanto, na opinião de outro autor de novelas da Globo, Aguinaldo Silva, “o que falta à personagem é o componente racial. Você não pode ter uma atriz negra na novela como se fosse uma branca” (MORATELLI, 2009), referindo-se à cena em que Tereza (Lilia Cabral) aparece duplamente raivosa com Helena: por um lado, Helena é culpabilizada pelo acidente de Luciana (Alinne Moraes), filha de Tereza; por outro, Helena é odiada por ser amante de Marcos (José Mayer), ex-marido de Tereza. Coincidentemente, às vésperas do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), o clímax da cena de discussão entre Tereza e Helena é a representação de uma mulher branca batendo em uma mulher negra, submissa. A professora relata o episódio trabalhado na escola:

“Teve aquele episódio que a Helena foi se desculpar e pedir perdão para a mãe da guria. No outro dia, na hora do recreio só se falava nisso na sala dos professores. Eu falei que achei a cena muito pesada. Na sala de aula provoqueei meus alunos perguntando: o que aconteceu na novela? Eles começaram a contar. Ah, a Helena levou um tapa na cara... A Helena se ajoelhou para pedir desculpas e a Teresa deu um tapão... Falei, olha, aboletaram a Taís Araújo. Uma Helena não ia se humilhar daquele jeito. Ela não tava forte, assim no sentido de representar uma coisa da negritude mesmo. Falei pros alunos que o movimento negro ia falar algo, pois aquela cena não tava certa. A Globo sabe que agora qualquer coisa a gente vai em cima. Requerer nossos direitos”. (Giraldina, negra, 39 anos, rede municipal).

Em 2009, a seleção de uma mulher negra para ser a personagem principal de uma novela das oito parecia responder aos anseios de ativista negros e negras que há muito denunciavam a sub-representação de afro-brasileiros(as) nos meios de comunicação. A denúncia refere-se ao fato de “negros, negras e seus descendentes” serem repetidamente “colocados na perspectiva de um *desvio* e, portanto, segregados simbolicamente em determinados espaços”. (OLIVEIRA, 2011, p. 40). Diferentemente, na novela *Viver a Vida*, Helena parecia estar integrada aos espaços de poder, sendo uma modelo de sucesso.

No fragmento do relato da professora da pesquisa “ela não tava forte, assim no sentido de representar uma coisa da negritude mesmo”, percebe-se que a entrevistada **desconstrói** a

Proença em *Felicidade* (1991); Regina Duarte em *História de Amor* (1995); Regina Duarte em *Por Amor* (1997); Vera Fischer em *Laços de Família* (2000); Christiane Torloni em *Mulheres Apaixonadas* (2003); e Regina Duarte em *Páginas da Vida* (2006). A maioria delas fez par romântico com o ator José Mayer, assim como Taís Araújo, a Helena de *Viver a Vida* (2009).

dimensão *negritude é resignação* explorada pelo veículo de comunicação através da ideia de inferioridade, na perspectiva de uma *cidadania negada*. Percebe-se sua relutância em aceitar a face submissa imposta pelo autor da novela à protagonista Helena “negra” (Taís Araújo).

No fragmento “Falei pros alunos que o movimento negro ia falar algo, pois aquela cena não tava certa”, em certa medida a professora **reforça** a dimensão *negritude é perturbação*, mas na perspectiva de valorizar as ações do movimento social negro, que reivindica mais respeito à representação de afrodescendentes. Ela antecipa a ação do movimento social negro acerca da circulação de uma cena que remete às memórias das relações étnico-raciais do tempo da escravização de afrodescendentes – quando a legislação brasileira admitia que homens brancos e mulheres brancas espancassem negros e negras.²⁶⁵

A atitude de resignação por parte de negros(as) perante brancos(as) na telenovela *Viver a Vida* foi rechaçada pelo Movimento Negro na Internet, por reforçar que a população negra mereceria ser destrutada.²⁶⁶ Por outro lado, vale lembrar que a novela já explorava a dimensão *negritude é perturbação* através da ideia de delinquência ao apresentar Helena como membro de uma família relacionada a problemas sociais como o tráfico de drogas, por exemplo, na perspectiva de uma *cidadania limitada*.

Em outro relato, uma professora aborda a temática partindo do tema da escravização negra e dos festejos baianos. Vale lembrar que, segundo Patrícia de Santana Pinho (2005, p. 41), “há vários centros emanadores de ‘negritude’, além da própria África e dos hegemônicos Estados Unidos. [...] a Bahia tem despontado como um polo produtor de símbolos negros, que aos poucos começa a ganhar espaço e a afirmar sua posição nas rotas do Atlântico Negro”. A professora diz:

“Eu tenho uma amiga que foi a Salvador e me trouxe uma série de filmagens de festejos para eu trabalhar em aula. Então eu faço uma programação para duas ou três aulas para a gente conversar sobre o que a gente vê. Diz que a Bahia é muito racista, que parece o Brasil Colônia. Então isso abre o debate. Com esse material consegui trabalhar com a interdisciplinaridade, e outros professores se interessaram pelo trabalho. O trabalho durou um mês ou dois sobre aqueles vídeos”. (Jocasta, branca, 60 anos, rede privada).

²⁶⁵ Consultar a reportagem da Veja.com. **Tapa na Pantera**. Na matéria, o jornalista Marcelo Marthe sentencia: “precisou apanhar de uma megera para virar gente”. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/251109/tapa-pantera-p-188.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2009.

²⁶⁶ **Consultar reportagem da Central Única dos Trabalhadores (CUT)**. Globo humilha negros no mês da consciência negra, escrita pela secretária Nacional de Combate ao Racismo da CUT, Maria Júlia Nogueira. Disponível em: <http://www.cut.org.br/ponto-de-vista/artigos/4128/globo-humilha-negros-nomes-da-consciencia-negra>. Acesso em: 30 nov. 2009.

Na sequência do depoimento, percebe-se que a professora acredita que o racismo existia no tempo da escravidão, ao dizer que “*hoje em dia não é mais assim*”, e que ela supervaloriza a alegria dos negros e das mulheres negras que contagiaram a cultura brasileira. Sem perceber, a professora **mantém** a dimensão de *negritude é resignação* ao falar que “*os blocos da Bahia são administrados por brancos, que chegam e já vão transformando tudo em dinheiro*”, denotando que os negros não foram capazes de transformar suas próprias invenções em autonomia financeira.

No depoimento de outra professora, identifica-se o transitar pelas três dimensões orientadas pela mídia relacionadas aos tipos de negritude. A professora faz referência a duas telenovelas da Rede Globo que abordam o racismo em suas tramas e estavam no ar em 2012: uma transmitida no horário da tarde no programa “Vale a Pena Ver de Novo” e outra no horário das seis horas.

A telenovela *Da Cor do Pecado* (2004), do horário das 14h30, é de autoria de João Emanuel Carneiro e dirigida por Denise Saraceni.²⁶⁷ A novela se passa na atualidade e explora as relações étnico-raciais, tendo como pivô o amor de Paco (Reynaldo Gianecchini), um homem branco, pela protagonista Preta (Taís Araújo), uma mulher negra. O mote da novela passa por pensamentos sobre racismo, democracia racial e mestiçagem no Brasil, temas já explorados nesta tese.

No relato, a professora **desconstrói** a dimensão *negritude é perturbação*, ancorada nas sensações de inquietação em relação aos negros ao referir-se ao ex-namorado da Preta, o Dodô (Jonathan Haagensen), conforme segue:

“Aquele primeiro namorado da Preta parecia os meus alunos aqui da vila, gostava de reggae. Mas lá pelas tantas a novela só focou nele como marginal. Eu não aceitei. Conversei com eles sobre esses meninos negros que aparecem na televisão sempre no tráfico, no crime. Eles mesmos não se reconheciam assim. Falaram dos seus pais trabalhadores. Relatavam que até vivem num meio violento, mas não quer dizer que todos são assim. (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual)”.

Segundo os relatos da professora, manifestações racistas na telenovela pareciam incomodá-la. Ela então **desconstrói** a dimensão *negritude é resignação*, ao resistir às representações de revitimização dos(as) afro-brasileiros(as) ao se colocar como uma pessoa negra como a personagem: “*A Preta tá sempre assustada com tudo, mas na vida real não é*

²⁶⁷ Foi ao ar, originalmente, no horário das 19 horas. Foi escrita com a colaboração de Ângela Carneiro, Vincent Villari, Vinícius Vianna e com supervisão de texto de Silvio Abreu.

assim. *A gente vive normal, não tem sempre alguém nos perseguindo*". (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual)".

No entanto, no decorrer da entrevista, fica evidente a predileção da professora pela telenovela *Lado a Lado* (2012), através da qual demonstra **reforçar** a dimensão *negritude é participação*, que remete ao protagonismo dos negros e das mulheres negras no seu processo emancipatório, conforme relato

*“É só ver a novela Da Cor do Pecado e Lado a Lado. **Dá orgulho ver essa nova novela. Mostrou até a Revolta da Chibata.**”²⁶⁸ No trabalho sobre capoeira, os alunos falaram que adoram o Zé Maria. Eles falavam que sabiam fazer aqueles golpes. Tá mudando, tá mudando*". (Raimunda, negra, 44 anos, rede estadual).

No relato, percebe-se que a professora valoriza as culturas vividas pelos afrodescendentes para além dos contextos de dominação. A novela foi veiculada no horário das 18h30 e, curiosamente, a abertura de *Lado a Lado* traz uma matriz cultural ao remeter ao “*Lerê, lerê, rê rê rê rê rê: vida de nego é difícil...*” da música tema da antiga novela *Escrava Isaura*.²⁶⁹ Esse cantarolar é comumente referendado por brasileiros(as) quando o tema é exploração no trabalho.

Na nova novela, somente o “Lerê” é remixado e agregado ao enredo campeão do carnaval carioca de 1989, da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, que dizia “*Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós. E que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz*”.²⁷⁰ Na trama, Edgar (Thiago Fragoso) e Laura (Marjorie Estiano) fazem o par romântico principal, e a história é ambientada no período pós-abolição na cidade do Rio de Janeiro. O casal secundário é de afrodescendentes: Zé Maria (Lázaro Ramos) e Isabel (Camila Pitanga).

²⁶⁸ Em 22 de novembro de 1910, tendo como líder negro o gaúcho João Cândido (Almirante Negro), aconteceu a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro. Esse movimento social reivindicava o fim da prática de oficiais castigarem marinheiros negros com 25 chicotadas.

²⁶⁹ A telenovela *Lado a Lado* é de autoria de João Ximenes Braga, Cláudia Lage e dirigida por Vinicius Coimbra. É do núcleo dirigido por Dennis Carvalho e com supervisão de texto de Gilberto Braga, autor que ficou famoso com a novela *Escrava Isaura*, exibida na Rede Globo pela primeira vez em 1975. A telenovela foi adaptada da obra de 1875 do romancista de Ouro Preto, Bernardo Joaquim da Silva Guimarães (1825-1884), que se popularizou na época da campanha abolicionista no Brasil. A trama da *Escrava Isaura* gira em torno das contradições do sistema escravista brasileiro do século XIX, e a personagem principal é uma afrodescendente escravizada, mestiça de cor de pele clara, que na televisão foi interpretada por uma atriz branca (Lucélia Santos). Essa foi a telenovela brasileira mais veiculada no mundo, tendo sido exportada para cerca de 150 países. Em 1994, Gilberto Braga foi autor da novela *Pátria Minha* e, ao exibir cenas com práticas de racismo protagonizadas por Tarcísio Meira, acabou sendo processado judicialmente pelo movimento de mulheres negras (Geledés), levando a Rede Globo a se retratar nacionalmente perante a população negra do país. Para saber mais ver o documentário *A Negação do Brasil* de Joel Zito Araújo.

²⁷⁰ A música é de autoria de Niltinho Tristeza, Preto Joia, Jurandir e Vicentinho, que ganharam o “Estandarte de Ouro” pela composição.

Por ser uma novela que retrata o final do Império e início da Primeira República, o racismo explícito e os conflitos entre diferentes grupos étnico-raciais parecem ter representação livre.

Na obra, posicionamentos pertinentes às relações sociais sofrem variações, como, por exemplo: a burguesia é lugar de riqueza, onde o vilão Fernando (Caio Blat) e a vilã Constância (Patrícia Pilar) são brancos racistas, enquanto o mocinho Edgar e a mocinha Laura são progressistas; o morro é lugar de pobreza, onde a heroína Isabel e o herói Zé Maria são negros trabalhadores, enquanto a vilã Berenice (Sheron Menezes) e o vilão Caniço (Marcello Melo Jr.) são negros delinquentes; o centro da cidade é o lugar explorado na novela como o ponto de encontro dos dois grupos. Na trama, os(as) brancos(as) relacionam-se em maior medida com negros(as) que alcançaram *status social* através do acúmulo de riquezas ou através de atos sociais heroicos, denotando que existem condições para que afrodescendentes sejam valorizados na sociedade brasileira.

Semelhantemente à novela *Da Cor do Pecado*, a novela *Lado a Lado* também aborda a ideologia da mestiçagem através da existência de “filhos(as) bastardos(as)”²⁷¹, como, por exemplo: a) no conflito da vilã Constância em ter um neto “moreninho” Elias (Cauê Campos), gerado pelo seu filho “irresponsável” Albertinho (Rafael Cardoso), que tem predileção por romances com mulheres negras; b) e na revelação de que o vilão Fernando na verdade é fruto de uma relação de adultério do Senador Bonifácio (Cassio Gabus Mendes) com uma quitandeira negra, Norma (Elisa Lucinda), o que deixou Fernando muito revoltado.

Mesmo tendo consciência das limitações das investigações, as descobertas durante a pesquisa desses tipos de negritude oferecidas pelos meios de comunicação trouxeram um novo horizonte para as análises. Não é mais suficiente investigar somente *os discursos sobre os(as) negros(as) na mídia, as representações dos(as) negros(as) na mídia, as divulgações de casos flagrantes de racismo, o debate sobre ações afirmativas na mídia, a historiografia da imprensa negra ou a esfera do direito à comunicação com análises de mídias alternativas relacionadas aos negros e às mulheres negras*. Emerge observar os sentidos que estão sendo negociados pelos receptores e pelas receptoras acerca das relações entre a mídia e as questões negras. Revelando convergências e divergências na construção da cidadania de brasileiros e de brasileiras, quando se trata de relações étnico-raciais nos meios de comunicação.

²⁷¹ Conforme o antigo Código Civil brasileiro, aqueles(as) filhos(as) concebidos fora do casamento. O termo “bastardo” só saiu do código, por ser considerado discriminatório na reforma de 2003.

8 PARA NÃO CONCLUIR

No decorrer da pesquisa, realizada entre 2009 e 2013, ocorreram diversas descobertas, entre elas a relevância de se observar o papel da comunicação e da educação nos processos de construção da cidadania de brasileiros(as), principalmente, de afro-brasileiros(as). Sabe-se que mais da metade dos cidadãos e das cidadãs do Brasil se autocalifica como *negros(as)* (*pretos+pardos*). Quando se avaliam os indicadores de desenvolvimento socioeconômico do país, a parcela da população brasileira que aparece com maior déficit no acesso à política, à segurança, à educação, à saúde e ao trabalho, por exemplo, é a população negra.

Na pesquisa, para impulsionar o debate sobre o papel da mídia e do ensino na reversão desse quadro de desigualdade com recorte étnico-racial, foi preciso revisitar os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais relacionados à população negra brasileira. No que diz respeito às interações dos(as) professores(as) com os usos de mídia na abordagem das questões negras, ficou evidente a necessidade de se dar continuidade à pesquisa.

Resumidamente, de acordo com a análise dos dados, entre as instituições de ensino do *corpus* da pesquisa instaladas em Porto Alegre, as escolas privadas oferecem mais espaços para os(as) professores(as) se apropriarem dos meios de comunicação em suas práticas pedagógicas. Além disso, professores(as) de colégios particulares demonstram ter mais formação para o uso de mídia. Os(as) professores(as) de escolas públicas federais e municipais têm acesso regular a ambientes informatizados em suas instituições, deixando as escolas estaduais em situação de desvantagem nos processos de uso de mídia.

A totalidade dos(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa declara consumir mídia, mais precisamente, jornais, rádio, televisão e Internet. No entanto, apesar dos avanços, o uso de mídia nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas de Porto Alegre do *corpus* da pesquisa ainda não é regular. No entanto, foi possível constatar que os *impressos*, os *áudios*, o *audiovisual* e a *Internet* são acessados pelos(as) professores(as) com frequência.

O pertencimento étnico-racial declarado pelos(as) professores(as), bem como o envolvimento com as culturas negras ou com o movimento negro, acabou por reunir um grupo de entrevistados(as) mais identificado com a abordagem das questões negras na escola. Na pesquisa, a qualidade do debate sobre as relações étnico-raciais no país, principalmente entre *negros(as)* e *brancos(as)*, esteve atrelada à formação dos(as) professores(as) para o ensino da história e cultura afro-brasileiras. Também foi possível perceber que escolas públicas desenvolvem mais reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais, enquanto nas escolas privadas esse debate é menor. Alguns professores e algumas professoras justificam a

pouca abordagem das questões negras pelo fato de terem poucos alunos(as) negros(as) em sala de aula. Como se a cidadania de afro-brasileiros(as) não tivesse relação com a cidadania dos brasileiros e das brasileiras como um todo.

Corroborando a ideia errônea de diversidade deslocada do cotidiano, a Semana da Consciência Negra, comumente celebrada em torno do dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra –, é o momento privilegiado pelos(as) professores(as) da pesquisa para abordarem as questões negras na escola. Fora isso, segundo o relato dos(as) professores(as) de escolas de Porto Alegre, a abordagem não é garantida ao longo do ano letivo. Nas escolas do *corpus* da pesquisa, as questões negras acabam sendo diluídas em atividades relacionadas à diversidade, principalmente através da metodologia de projetos especiais sobre a formação das culturas brasileiras ou através da realização de festas das etnias formadoras das culturas gaúchas.

Ao relacionar os usos de mídia e a abordagem das questões negras na escola, percebeu-se a tendência dos(as) professores(as) da pesquisa em: a) valerem-se do *Cine/Vídeo* em suas práticas; b) referendarem os *meios de comunicação convencionais* como fonte de fomento ao debate; c) lançarem mão de *materiais “educativos” multimídia* para explorar o tema; d) acessarem *Portais da Internet* para trabalhar as questões negras; e e) motivarem pouco a *produção midiática* conjunta com os(as) alunos(as). Entre os temas recorrentes nos debates sobre mídia e as questões negras estão: a *mídia e o racismo contra negros(as)*; a *mídia e as ações afirmativas para negros(as)*; a *mídia e a representação do(a) negro(a)*.

As análises dos dados da pesquisa permitiram a compreensão de parte da realidade, levando ao entendimento da existência de *tipos de negritude* orientados pelos meios de comunicação aos receptores e às receptoras, que são apropriados ou não pelos(as) professores(as) nas escolas da pesquisa. Chegou-se a uma noção de **negritude midiática** ancorada nas seguintes dimensões: 1) *negritude é resignação*, partindo do princípio de uma *cidadania negada*, quando a visão é de que os negros e as negras são vítimas de sua própria história; 2) *negritude é perturbação*, partindo do princípio de uma *cidadania limitada*, quando a visão é de que as questões negras são um problema para o Brasil; e 3) *negritude é participação*, partindo do princípio de uma *cidadania conquistada*, quando a visão é de que os(as) afro-brasileiros(as) são cidadãos e cidadãs que têm direitos.

Diante disso, percebe-se que, por vezes, os(as) professores(as) *mantêm, reforçam e/ou desconstroem* a produção de sentidos caracterizada por essa tipologia subentendida. A ênfase ou a predominância dessas dimensões, muitas vezes, aparecem de forma entrelaçada, não sendo regulares ou simétricas. Essas produções de sentidos corroboram os estudos culturais

latino-americanos, nas vertentes dos usos sociais e da interface entre comunicação e educação, que serviram de base para a pesquisa.

Mesmo tendo consciência das limitações das investigações, o desvendar desses *tipos de negritude* oferecidos pelos meios de comunicação aos receptores e às receptoras trouxeram um novo horizonte para as análises das relações entre a mídia e as questões negras. Nessa perspectiva, emerge estudar os sentidos que estão sendo negociados pelos receptores e pelas receptoras, que nesta pesquisa revelaram convergências e divergências entre os possíveis usos midiáticos e a temática negra.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa *Comunicação, educação e negritude: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre* podem contribuir para a emergência de novas investigações revestidas de interesses sociais. Podem incitar novas descobertas, complementar novas observações, integrando novos conhecimentos. Podem subsidiar avaliações e eventuais redefinições nas políticas públicas de comunicação nas escolas e de políticas de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais para a promoção da cidadania. Podem gerar informações que revigorem o currículo dos cursos de Comunicação, com dados voltados para a compreensão da realidade brasileira, mais especificamente, das relações étnico-raciais no contexto gaúcho. Enfim, podem impulsionar o debate sobre o tema, sensibilizando futuros comunicadores e comunicadoras a serem agentes de transformação social na perspectiva da igualdade.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. Interpretações sobre os retratos dos afrodescendentes na mídia de massa. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, 2008.
- AGGER, Ben. **Cultural Studies as Critical Theory**. London/Washington DC: The Falmer Press, 1992.
- AGUILAR, L. E. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 21-25 de julho de 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 1997.
- ALAKIJA, Ana. Mídia e Identidade Negra. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2012. (Coleção Negras e Negros: pesquisas em debate da ABPN).
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**. Formação do Brasil no Atlântico sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANJOS, José Carlos dos. Cabo Verde e a importação do ideograma brasileiro da mestiçagem. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 177-204, 2000.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A criança negra na televisão brasileira**. Rio de Janeiro: RIO MÍDIA, 2007. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br.
- _____. A estética do racismo. In: RAMOS, Silvia (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, p. 64-71.
- _____. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.
- BAIARDI, Daniel Cerqueira. **Conhecimento, evolução e complexidade na filosofia sintética de Herbert Spencer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2008.
- BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. In: 4º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Aveiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.
- BAPTISTA, Maria Luiza C. A subjetividade nos estudos de recepção. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. GT – ESTUDOS DE RECEPÇÃO, 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1997.

BARBALHO, Alexandre. Política cultural e orçamento participativo: ou as possibilidades da democracia cultural na cidade contemporânea. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 5, n.1, p. 156-169, 2012.

BARBALHO, Alexandre. Políticas de cultura, políticas de identidade. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/31258323074731131476710515492074137572.pdf>. Acesso em: 17 maio 2012.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, ano 47, n. 3, p. 58-102, 1996.

BARRETO, Flavia de Oliveira; SILVESTRI, Mônica Ledo. **Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero**. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23943int.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2007.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. As políticas antirracistas em debate. **O público e o privado – Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE**, Ceará, n. 3, 2004. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=274>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BARROS, Laan Mendes de. Os meios ou as mediações? Um exercício dialético na delimitação do objeto de estudo da comunicação. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 85-94, 2009. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/libero/article/view/6406/5826>. Acesso em: 14 maio 2013.

BASTIDE, R.; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

_____; _____. **Branços e negros em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERND, Zilá. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORGES, Rosana (Org.). **Um fórum para a igualdade racial** – articulação entre estados e municípios. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2005.

BORGES, Rosane da Silva. Mídia, racismos e representação do outro. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2012. (Coleção Negras e Negros: pesquisas em debate da ABPN).

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDÃO, Ana Paula. A cor da cultura: rompendo o silêncio. XXIX INTERCOM, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília, 2006a.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres: modos de ver.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: Secad, 2006.

_____. Ministério da Educação. **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.** 2004. Disponível em: <http://www.portaldaindualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf> Acesso em: 09 nov. 2012.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 09 nov. 2012.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 09 nov. 2012.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 09 nov. 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nação, sociedade civil, estado e estado-nação: uma perspectiva histórica.** Texto de discussão da EESP/FGV 189. 2009. Disponível em: http://www.redeopbrasil.com.br/home/biblioteca/docs_2011/Nacao_Sociedade_Civil_Estado_28abril.pdf. Acesso em: 03 set. 2012.

BRIGNOL, Liliane; COGO, Denise. Redes sociais e os estudos de recepção na Internet. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 75-92, 2011.

BROSE, Elizabeth; MACHADO, Sátira P. A mestiçagem como traço da realidade em Désirée's Baby de Kate Chopin. In: **Mulheres na obra da estadunidense Kate Chopin, incluindo mulheres negras.** Porto Alegre: Editora Luminara, 2011.

_____; _____. Ifá, o adivinho: literatura afro-brasileira no Canal Futura. **Revista Conexão da Universidade de Caxias do Sul**, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, p. 137-157, 2010.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. Tradução de Sebastião Nascimento. **Novos Estudos**, CEBRAP 90, São Paulo, p. 131-171, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n90/10.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

CAMARGO, Oswaldo. **O negro escrito.** São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.

CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, p. 399-414, 2013.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES Jr., João; Verônica Toste Daflon. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 7-31, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo, 1990.

CAPPARELLI, S. TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. (Org.) **Televisão, criança, imaginária e educação**. Campinas: Papiros, 1998.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **A linguagem dos tambores**. Salvador: Universidade da Bahia, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/14/TDE-2009-08-10T084848Z-1281/Publico/Tese%20Angelo%20Cardoso%20parte%201%20seg.pdf

CARDOSO, Edson. **A celebração conflituosa do mito** – uma leitura dos jornais do centenário da Abolição da Escravatura. 1989. 82 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 1989.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo: Editora Nacional, 1960.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 209-214, 2002.

CARRANÇA, Flávio. O combate ao racismo nos meios de comunicação. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2012. (Coleção Negras e Negros: pesquisas em debate da ABPN).

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTAÑEDA, Luzia Aurélia. Apontamentos Historiográficos sobre a fundamentação biológica da eugenia. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5 p. 23-48, 1998.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: MORAES, Denis. **Por uma outra comunicação**. Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELO BRANCO, Luís Bernardo Nunes Mexia. **A política externa sul-africana**: do apartheid a Mandela. Lisboa: 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTRO de Estudos da Procuradoria Geral do Estado. **Direitos Humanos**: construção da liberdade e da igualdade. Reimpr. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CHAVES, Leslie Sedrez. **Da mídia para a sala de aula: o Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

_____; MACHADO, Sátira P. Comunicação alternativa em rede e busca de visibilidade no ativismo pela igualdade racial: estudo de caso da Agência Afropress. In: GERBASE, Carlos; DORNELLES, Beatriz (Org.). **Papel e película queimam depressa: como o cinema e o jornalismo impresso tentam escapar da fogueira midiática do novo século**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: perspectivas. In: LOPES, M. I. V.; MELO, J. M.; Sonia Virgínia Moreira; BRAGANCA, A. (Orgs.) **Pensamento Comunicacional Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: INTERCOM, 2005.

CLAVELIN, Isabel. **Estratégica representação dos perfis negros**. 2008. Disponível em: www.orunmila.org.br Acesso em:

COGO, Denise. **Los Estudios de Recepción en América Latina: perspectivas teórico-metodológicas**. Barcelona: Portal de la Comunicación do Institut de la Comunicació (Incom/UAB), 2009. Disponível em: http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/48_esp.pdf. Acesso em: 08 jun. 2011.

_____. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: JACKS, Nilda *et al.* **Tendências na comunicação: 4**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. Mídia e multiculturalismo: a produção de sentido sobre os 500 anos de Descobrimento do Brasil. **Revista Virtual Rastros**, Joinville, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2000a.

_____. **Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos**. 2000. 441f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000b.

_____. Da cultura à multiculturalidade: possibilidades da comunicação intercultural no campo educativo. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 12, n. 26, p. 95-106, 1998.

COGO, Denise; GOMES, Pedro Gilberto. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____; _____. O adolescente e a recepção televisiva. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 11, n. 25, p. 7-43, 1997.

COGO, Denise; MACHADO, Sátira P. Redes de Negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros. In: MORIGI, Valdir José; GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; ALMEIDA, Cristovão Domingos de (Org.). **Comunicação, informação e cidadania: refletindo práticas e contextos**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____; _____. **Redes de negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros**. In: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA

COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 2010, Caxias do Sul, v. 1, p. 1-16. **Anais...** Caxias do Sul, 2010.

COGO, Denise; MAIA, João (Orgs.). **Comunicação para a cidadania**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

CONCEIÇÃO, Fernando. **Mídia e etnicidades: no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo: Livro Pronto, 2005.

_____. Do 13 ao 20: mídia e etnicidades no Brasil e nos Estados Unidos. In: CARRANÇA, Flávio; BORGES, Rosane da Silva (Org). *Espelho infiel – o negro no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

CORTINA, Adela. **Cidadão do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, Cristina. **Sociologia: uma introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, Eder Dion de Paula. Povo e cidadania no Estado Democrático de Direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, v. 38, n. 0, 2003. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32786-40548-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2013.

COSTA, Haroldo. **Fala, crioulo: depoimentos**. Editora Record, 1982.

COTA: um tema malvisto nas redações. ABI – Associação Brasileira de Imprensa. 16 out. 2009. Disponível em: <http://www.abi.org.br/cota-um-tema-malvisto-nas-redacoes/>. Acesso em: 10 out. 2010.

COUCEIRO, Solange. **Estatuto garante representação do negro na mídia**. Entrevistadora: Ana Claudia Mielki. Jornal Irohin. Disponível em: <http://www.irohin.org.br/imp/template.php?edition=23&id=181>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA JR., H. Nós, afrodescendentes: uma história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação. Brasília: Secad, 2005.

CURSO de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos. Realização: Ágere Cooperação em Advocacy. Apoio: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/PR, 2006.

D´ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA MATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In. SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAFLON, V. T.; FERES Jr., João. Ação afirmativa na revista *Veja*: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. *Revista Compólitica*, v. 2, p. 66-91, 2012.

_____; _____. CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 302-327, 2013.

DALMONTE, Edson Fernando. Estudos culturais em comunicação: da tradição britânica à contribuição latino-americana. **Idade Mídia**, São Paulo, ano I, n. 2, p. 67-90, 2002.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies, no meio da seleção natural ou a luta pela existência na natureza**. Tradução do doutor Mesquita Paul. 2003. E-book baseado na tradução de Joaquim da Mesquita Paul, médico e professor. Disponível em: <http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.

DE CASTRO, Leandro Nunes; VON ZUBEN, Fernando José. Artificial Immune Systems: basic theory and applications. **Technical Report**, 1999. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=ftp%3A%2F%2Fftp.dca.fee.unicamp.br%2Fpub%2Fdocs%2Fvon%2Ftr_dca%2Ftrdca0199.pdf&ei=5n-jU5GvE83QsQSctYCYDQ&usg=AFQjCNEYK7VeWQ_Yg_I1QDFhz7hVWlQ9hg&sig2=JlKjY00BXW66rzWVLNmImA&bvm=bv.69411363,d.cWc. Acesso em 25/05/2012.

DINIZ, Marta; CANEN, Ana. **Identidade negra e espaço educacional**: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>. Acesso em: maio 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DÖPCKE, Wolfgang. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 42, n. 1, p. 77-109, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v42n1/v42n1a04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.

DU BOIS, William E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENNE, Ana Lúcia S. A intrínseca relação entre memória, identidade e imprensa. In: II ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2004.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes sociais negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio cultural) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Quando a recepção já não alcança: os sentidos circulam entre a produção e a recepção. **e-compós**, Brasília, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em:

<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/348/318>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 21, p. 61-74, 2003.

_____. Os estudos de recepção e as relações de gênero: algumas anotações provisórias. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 7, 2002. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/327>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A contribuição do olhar feminista. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 1-11, 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/view/3367/3951>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____; JACKS, Nilda. Políticas de Identidade e os Estudos de Recepção: relatos de jovens e mulheres. In: XXVI INTERCOM, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2003.

ESTUDANTES denunciam racismo na UFRGS. **G1**: o portal de notícias da Globo, São Paulo, 26 junho 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL59396-5604,00-ESTUDANTES+DENUNCIAM+RACISMO+NA+UFRGS.html>. Acesso em: 10 novembro 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Alexandre Pomar. Porto: Paisagem, s/d.

FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. Representação da identidade negra na telenovela brasileira. **e-compós**, v. 9, 2007.

FARIAS, M. W. N.; COSTA, S. L. M. Televisão e convergência: a experiência transmidiática na novela *Cheias de Charme*. In: XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012.

FERES Jr., João. A ação afirmativa na Suprema Corte dos EUA e sua repercussão no Brasil. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 6, p. 61-72, 2014.

_____. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa ou como argumentos ruins podem se tornar bons tópicos de pesquisa. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 3-30, 2012.

_____; CAMPOS, Luiz Augusto. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, p. 85-99, 2013.

_____; _____. DAFLON, V. T. Fora de quadro: as ações afirmativas nas páginas d'O Globo. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 2, p. 61-83, 2011.

_____; NASCIMENTO, L.; EISENBERG, Z. W. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, p. 69-108, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FERREIRA, Athos D. **Imprensa literária de Porto Alegre no século XIX**. Porto Alegre: UFRGS, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Negritude. In: _____. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 1.400.

FERREIRA, LIGIA F. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 9, p. 163-184, 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlc/posgraduacao/ecl/pdf/via09/Via%209%20cap12.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

FERREIRA, Ricardo. Imprensa e Etnia no Brasil. In: KUNSCH, Margarida; FISCHMANN, Roseli. **Mídia e tolerância** – a ciência construindo caminhos de liberdade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FESTA, Regina. Notas sobre a diversidade. In: CANELA, Guilherme (Org.). **Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo**. São Paulo: Andi e Cortez, 2008.

FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. O conceito de classe social nos estudos de recepção brasileiros. XXII ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2013, Salvador. **Anais...** Salvador, 2013. Disponível em: http://compos.org.br/data/biblioteca_2117.pdf. Acesso em: 12 out. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI**. Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

FOLLMANN, José Ivo. Processos de identidade versus processos de alienação: algumas interrogações. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 83-90, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Comunicação ou extensão**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

FUNDAÇÃO Cultural Palmares/Minc. **Declaração e plano de ação da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC – 2001/2002.

GERTZ, René E. Os “súditos alemães” no Brasil e a “pátria-mãe” Alemanha. **Espaço Plural**, Porto Alegre, ano IX, n. 19, 2008.

_____. Eleição e racismo no Rio Grande do Sul, *Veritas*, Porto Alegre: PUCRS, v. 36, n. 142, p. 223-229, 1991.

GHILLARDI, Maria Inês. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, Valdir (Org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

GIDDENS, Anthony. **O sentido da modernidade**: conversas com Anthony Giddens. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19971>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011b. Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/politica/article/view/19037>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 2, p. 40-51, 2000.

GOMES, Verônica. **Indivíduos fora de lugar**: o caso dos docentes negros/as nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2003.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 295-302, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a25v1850.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

GOULART, Maurício. **Escravidão africana no Brasil**: das origens à extinção do tráfico. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: CONGRESSO DO ISCHE (International Society Conference of History of Education), 2000, Espanha. **Anais...** Espanha, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, Gabriele. **Os insultos, ou dos valores escondidos. Esboço de uma teoria das ofensas verbais**. 2008. Disponível em:
http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalho_s/GT%2032/gabriele%20grossi.pdf. Acesso em: 22 maio 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Gonçalves Petronilha Beatriz e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Nem Sempre preto ou negro. O sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, São Paulo, n. 17, 1997.

_____. As relações raciais em casa-grande & senzala revisitada à luz do processo de modernização e globalização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Centro Cultural Banco do Brasil, p. 207-218, 1996a.

_____. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: Argumentando pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, São Paulo, n. 18, p. 235-264, 1996b. Disponível em:
http://afrolatinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/Políticas%20Publicas_Antonio%20Guimaraes.pdf. Acesso em: 21 abr. 2012.

HAESBAERT, Rogério. 2004. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade em questão**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Diáspora ou a lógica da tradução cultural**. Tradução de Beth Ramos. In: VIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. Salvador, 2000. **Anais...** Salvador, 2000.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em:
http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 04 jun. 2012.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. O pan-africanismo. In: _____. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 131-153.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e ideário do “branqueamento” no Século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, 42 e 43, jan.-jul. 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 18, 2004.

_____. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IKAWA, Daniela. **Ações afirmativas em universidades**. Rio de Janeiro. Lúmen Júris, 2008.

IRACI, Nilza; SANEMATSU, Marisa. Mídia e Racismo – a que é que se destina? Como a imprensa escrita brasileira cobriu a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. In: CARRANÇA, Flávio; BORGES, Rosane da Silva (Org.). **Espelho infiel** – o negro no jornalismo brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JACKS, Nilda. Audiência nativa: cultura regional em tempos de globalização. **Intexto**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-15, 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/3363/3948>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____; MENEZES, Daiane Boelhouwer. Estudos de recepção e identidade cultural: abordagens brasileiras na década de 90. **ALAIC** – Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, ano 3, n. 5, p. 165-175, 2011.

_____; _____. Estudos de recepção na América Latina: contribuição para atualizar o panorama. **e-compós**, v. 10, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/192/193>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____; PIEDRAS, Elisa. Estudos de recepção da publicidade: explorando as pesquisas da década de 1990. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 113-130, 2008.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros**. Toussaint L’Ouverture e a revolução de São Domingos. Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2000.

- JANHEINZ, Janh. **Las culturas neoafricanas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JESUS, Gilmar Mascarenhas de. Esportes e mito da democracia racial no Brasil: memórias de um Apartheid no futebol. **LECTURAS: Educación Física y Deporte**, Buenos Aires, ano 4, n. 14, jun. 1999a.
- _____. O futebol da canela preta: o negro e a modernidade em Porto Alegre. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, p. 144-160, 1999b. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6546/3898>. Acesso em: 07 set. 2013.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-131.
- JONES, J. **Racismo e preconceito**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998
- KEIL, Ivete; ALBUQUERQUE, Paulo; VIOLA, Solon Eduardo Annes (Orgs.). **Direitos Humanos – alternativas de justiça social na América Latina**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.
- LACERDA, João Baptista. **O congresso universal das raças reunido em Londres (1911)**. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912.
- LAGUARDIA, Josué. O uso da variável “raça” na pesquisa em saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 197-234, 2004.
- LAHNI, Cláudia. Identidade negra nas ondas do rádio. In: LAHNI, Cláudia; DELGADO, Ignacio; ROCHA, Enilce; MENEGAT, Elizete; ANDRADE, Danúbia. **Culturas e diásporas africanas**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. In: CONGRESSO 100 ANOS DE ABOLIÇÃO, 1988, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1988.
- LEWIS, Bernard. **Race et Couleur en Pays d'Islam**. Paris: Payot, 1982.
- LIMA Jr., Ariovaldo. **Jornal Irohin**: estudo de caso sobre a relevância educativa do papel da imprensa negra no combate ao racismo (1996-2006). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.
- LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, 2004.
- LIMA, Solange Martins Couceiro de. **Mulher e família negras – realidade e representação na obra de Nina Rodrigues**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, USP, 1984.
- _____. **O negro na televisão de São Paulo – um estudo de relações raciais**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, USP, 1971.

LIMA, V. A. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LIVRO de Gênesis. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Antônio Pereira de Figueiredo. Lisboa: Barsa, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1937.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Narrativas televisivas e identidade nacional: o caso da telenovela brasileira. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Salvador, 2002. **Anais...** Salvador, 2002.

LOPES, Ney. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUZ, Marcelo da. Considerações sobre a Correlação entre Religião e Violência. **Conscientia**, 12(3), p. 267-277, jul./set., 2008.

MACHADO, Fernando Luís. Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual? **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 33, p. 9-44, 2000.

MACHADO, Sátira P. Mídia, infância e negritude: cidadania de afrodescendentes no Brasil. In: BORGES, Roberto; BORGES, Rosane (Orgs.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Depetrus, 2012. (Coleção Negras e Negros: pesquisas e debates).

_____. A cor da cultura: crianças, televisão e negritude na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos Santos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. Mulher afro-gaúcha: negritude à flor da pele. In: PAIVA, Sérgio (Org.). **Mulheres do Rio Grande do Sul: diversidade**. Porto Alegre: SFERASRP Editora de Artes, 2006.

_____. **Poesia infantil na TV: a experiência do Castelo Rá-Tim-Bum**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. (Coleção Comunicação – n. 17).

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, 1999.

MALCHER, Maria Ataíde; VIDAL, Marly Camargo Barros; MOTTER, Maria Lourdes. Cidade dos Homens e Turma do Gueto: oportunidades de inovações a partir das brechas. In: XXVI INTERCOM, Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte, 2003.

MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luísa. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo/Comissão de Direitos Humanos.

MARQUETTI, Adalmir. **Democracia participativa e redistribuição: análise de experiências de orçamento participativo**. São Paulo: Xamã, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e cidade: entre meios e medos. **Novos Olhares**, São Paulo, n. 1, 2012.

_____. As formas mestiças da mídia. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 163, 10-15, 2009a.

_____. Desafios políticos da diversidade. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, São Paulo, n. 8, p. 153, 2009b.

_____. Uma aventura epistemológica. **MATRIZES**, São Paulo v. 2, n. 2, p. 143-162, 2009c. Entrevista concedida a Maria Immacolata Vassalo de Lopes.

_____. **Claves de la investigación en las políticas de la comunicación y la cultura**. Barcelona: Fundación CIDOB/Cátedra UNESCO de Comunicación (InCom-UAB), 2008. (Série Dinâmicas interculturales n. 11).

_____. Comunicação plural: alteridade e sociabilidade. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 39-48, 2007.

_____. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

_____. De los medios a las practicas. **Cuadernos de comunicación y practicas sociales**, n. 1, p. 9-18, 1990.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. **Nos tempos de Lamarck: o que ele realmente pensava sobre a evolução orgânica**. Disponível em: <http://www.ghtc.usp.br/server/pdf/lacpm-Tempos-de-Lamarck.PDF>. Acesso em: 07 set. 2012.

MATA, Maria Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. **Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2006.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **Histórias da Teoria da Comunicação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MATTOS, H. M. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudoeste Escravista – Brasil, Século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, Kátia M.de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MEDINA, Cremilda. Imprensa e racismo: espelho das contradições sociais. In: CARRANÇA, Flávio; BORGES, Rosane da Silva (Org.). **Espelho infiel** – o negro no jornalismo brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

MELO, José Marques de *et al.* (Orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de Mario Kaplún. São Bernardo do Campo: UNESCO; UESP, 2006.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. Origem, sentido e futuro dos direitos humanos: reflexões para uma nova agenda. **SUR** – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 7-18, 2004.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins. Mulheres negras – a construção do feminino na revista Raça. **Comunicação e Espaço Público**, Brasília, ano IX, n. 1 e 2, 2006.

MONTEIRO, Paula. Cultura e democracia no processo de globalização. **Rev. Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 44, 1996.

MORAES, D. **Planeta mídia**: tendências da comunicação na era global. Campo Grande: Letra Livre, 1998.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. **Como ver televisão**: leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORATELLI, Valmir. Aguinaldo Silva critica Helena negra de Manoel Carlos: “Falta a ela o componente racial”. **IG**, 10 nov. 2009. Disponível em: <http://gente.ig.com.br/materias/2009/11/10/aguinaldo+silva+critica+helena+negra+de+manoe+l+carlos+falta+a+ela+o+componente+racial+9055969.html>. Acesso em 25/07/2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2004.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

_____. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

MÜLLER, Liane S. **As contas do meu rosário são balas de artilharia**: irmandade, jornal e associações negras em Porto Alegre (1889-1920). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb** 5, Niterói, p. 16-34, 2004a.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004b.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, E. L. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra.** Petrópolis: Vozes; São Paulo: IPEAFRO, 1981.

NEQUETE, Lenine. **Escravos e magistrados no 2º Reinado: aplicação da Lei n. 2.040, de 28/9/1871.** Brasília: Fundação Petrônio Portela, 1988.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOLETO, MA. **Subjetividade jurídica: a titularidade de direitos em perspectiva emancipatória.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor; 1998.

O NEGRO na mídia: a invisibilidade da cor/Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado do Rio Grande do Sul. Núcleo de Comunicadores afro-brasileiros. Porto Alegre: SINDJORS, 2005.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. Miscigenação versus bipolaridade racial: contradições e consequências opressivas do discurso nacional sobre raças. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 247-253, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n2/a12v10n2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

OLIVEIRA, Dennis de. Etnomídia: a construção de uma paisagem étnica na linguagem midiática. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (Org.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros.** São Paulo: Escola de Comunicações e artes/USP, 2011, p. 25-40.

OLIVEIRA, Dennis de; PAVAN, Maria Ângela. Identificações e estratégias nas relações étnicas na telenovela *Da Cor do Pecado*. XXVII INTERCOM, Porto Alegre, 2004. **Anais...** Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos; SILVA, Lourdes Ana Pereira. Imprensa negra online: o racismo na pauta de todos os dias. V ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM JORNALISMO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJor), Aracaju, 2004. **Anais...** Aracaju, 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação da PUCRS**, Porto Alegre, 2006.

OLLIVIER, Bruno. Medios y mediaciones. **Anthropos**, n. 219, p. 121-131, 2008.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Mídia, recepção e educação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 26, p. 16-23, 2005. Disponível em: http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/26/guillermo_orozco_gomez.pdf Acesso em: 12 fev. 2007.

_____. **Recepción y mediaciones**. Buenos Aires: Norma, 2002.

_____. **Televisión, audiencias y educacion**. Buenos Aires: Norma, 2001.

_____. **Television y audiencias un enfoque cualittivo**. Madrid: Ediciones de la Torre/ Univ. Iberoamericana, 1996.

_____. La Audiencia Frente a la Pantalla: una exploración del proceso de redepción televisiva. **Dialogos de la Comunicación**, n. 30, p. 54-63, jun. 1991a.

_____. Recepción Televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudo. **Cuadernos de Comunicación y Practicas Sociales**, México: Universidad Iberoamericana, 1991b.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade Social dos Negros Brasileiros**. Brasília, 2004. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1869/1/TD_1033.pdf. Acesso em 24/05/2008.

_____. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.

PADUA, Jorge Hage. Teologia negra da libertação: expressão teológica dos oprimidos na América Latina. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, n. 39, 1999.

PAIM, Paulo. **Estatuto da Igualdade Racial**. Inclusão da Nação Negra (substitutivo). Brasília: Senado, 2006.

PENA, Sergio. O DNA do racismo. **Ciência Hoje**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/deriva-genetica/o-dna-do-racismo>

PERDIGÃO MALHEIRO, Agostinho Marques. **A escravidão no Brasil**: ensaio jurídico, histórico e social. Rio de Janeiro: Nacional, 1866.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Cor, profissão e mobilidade**: o negro e o rádio de São Paulo. São Paulo: Edusp, 2001.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada**. Rio de Janeiro, IBGE, 2001.

PINHO, Patrícia de Santana. Descentrando os Estados Unidos nos estudos sobre negritude no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, 2005.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **A imprensa negra no Brasil – momentos iniciais**. Brasília: Jornal Irohin. s/d Disponível em: http://www.irohin.org.br/ref/inegra/20060530_01.htm. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **Imprensa negra no brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

_____. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

PIOVESAN, Flávia; GUIMARÃES, Luís Carlos Rocha. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial**. Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade, 1998. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_convencao_sobre_eliminaacao_todas_formas_discriminacao_racial.pdf. Acesso em: 10 nov. 2013.

PRICE, Richard; MINTZ, Sidney. **O nascimento da cultura afro-americana**. Boston EUA: Beacon Press, 1992.

RAMOS, Rodrigo. Projetos em mídia-educação na rede municipal de Porto Alegre: a educomunicação como discurso e a pedagogia instrumental de uso dos meios como prática. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ, Chapecó, ano 17, n. 30, v. 1, p. 105-132, 2013. Disponível em:
<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1566/871>. Acesso em: 07 ago. 2013.

RAMOS, Silvia (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

REIS, Elisa. Cidadania: história, teoria e utopia. In: PANDOLFI, Dulce Chaves; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet *et al.* (Org.) **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 11-17.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano – racismo, pobreza e violência. São Paulo, Ed. PrimaPagina, PNUD, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.453**, de 26 de maio de 2009. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/98c0ae15f7f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument> Acesso em: 07 nov. 2012.

ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras**. Estudos Afro-Asiáticos, 1989.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1949.

ROOS, Adriane Eunice de Paula. **A escravidão negra sob a perspectiva do direito no Brasil Imperial**. 2007. Disponível em:
http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_1/adriane_eunice.pdf Acesso em: 18 set. 2013.

ROSA, Marcus Vinicius Freitas. Colônia Africana, arrabalde proletário: o cotidiano de negros e brancos, brasileiros e imigrantes num bairro de Porto Alegre durante as primeiras décadas do século XX. **Caderno de Resumos do 5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. São Leopoldo: Oikos, 2011. Disponível em:
<http://www.escravidaoliberdade.com.br/site/images/Textos5/rosa%20marcus%20vinicius%20de%20freitas.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua sendo branco na ação afirmativa? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 61-66, 2004.

_____. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: FCC/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1986.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Comunicação e política**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não dito racista. **Tempo social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2>

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANHUDO, Ary Veiga. **Crônicas da minha cidade**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1975.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do projeto A Cor da Cultura**. Brasília: Seppir, 2005.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos (Org.). **Diversidade Étnica: dialogando com a história e a cultura negra**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, n. 72, p. 7-44, 2005.

_____. **As tensões da modernidade**. Porto Alegre: Fórum Social Mundial, 2001. Disponível em:

http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em 14/10/2013.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. Pan-Africanismo e movimentos culturais negros. **ANALECTA**, Paraná, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2007.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Senac, 2001.

SANTOS, I. A. A. dos. Discriminação: uma questão de direitos humanos. In: **Uma escola para a inclusão social**. TEM – Assessoria Internacional Brasília: 2001.

SANTOS, Irene (Org.). **Colonos e quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre**. Porto Alegre: Fumproarte, 2010.

_____; BARCELLOS, Vera Daisy; ABREU, Sílvia. **Negro: em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre**: Do Autor, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira**. Brasília: Palmares, 1994.

SANTOS, José A. **Prisioneiros da história**. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS, 2011.

_____. Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: SILVA, Gilberto Ferreira; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Imprensa negra: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros**. 2005. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2008.

_____. **Raiou a Alvorada: intelectuais negros e imprensa – Pelotas (1907-1957)**. Pelotas: EDUFPEl, 2003.

SANTOS, Regina Guena. Crianças do Beiru: a construção de padrões de identidade a partir do Xou da Xuxa. In: VIVARTA, Veet. **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: Instituto Alana; ANDI, 2007, p. 104-116.

SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SCHAUN, Angela. Educomunicação: algumas questões sobre cidadania, racismo e mídia ou a inclusão da diferença: negro de corpo e alma. In: XXIV INTERCOM, Campo Grande, 2001a. **Anais...** Campo Grande, 2001a.

_____. Educomunicação: O Ilê Aiyê e a visibilidade do negro na mídia. In: XXIV INTERCOM, Campo Grande, 2001b. **Anais...** Campo Grande, 2001b.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006.

_____. **Cidadania sem fronteiras**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, 2011.

_____. Espetáculo da miscigenação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO RS. **Leis para qualificar a educação são sancionadas pela governadora Yeda**. Rio Grande do Sul, 03 jan. 2008. Disponível em:

http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=568&ID=3676 Acesso em: 04 out. 2013.

SEITENFUS, Ricardo. **Haiti: a soberania dos ditadores**. Porto Alegre: Sólivros, 1994.

SEMINÁRIO Meios de Comunicação e a Representação da Diversidade Racial. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

SERRA, Sonia. **A produção de notícias e a esfera pública internacional**. Práticas midiáticas e espaço público. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. In: WALKER, Susan; ASHTON, Sally-Ann (Orgs.). **Cleopatra Reassessed**. The British Museum Occasional Paper, n. 103, p. 127-138, 2003. Tradução cadernos pagu (23), julho-dezembro de 2004, p. 11-54.

SILVA, Fernanda Oliveira da. Associativismo negro e a constituição de identidades étnicas e sociais em Pelotas. In: X ENCONTRO ANUAL DE HISTÓRIA. **Anais...** Santa Maria, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____; SANTOS, José Antonio; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

SILVA, Jacira. **Vozes de Mulheres Negras na Imprensa Negra Pelotense: a luta por educação através dos escritos do jornal "A Alvorada"**. Pelotas: UFPEL, 2001.

SILVA, Paulo V. B.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: UNESCO-Editora Contexto, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVEIRA, Oliveira. **O negro no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: IPHAN; Fundação Palmares/Minc, 2005.

_____. Vinte de novembro: história e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas. Mídia: quer estudar essa matéria? In: **Mídia-educação e currículo escolar**. TV Escola, Salto para o Futuro, 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15022720_MidiaEducacao.pdf. Acesso em: 25 out. 2013.

_____; CEGIGATTO, Mariana Pícaro. **Media Literacy**: estudando o trailer de cinema no Ensino Médio. 2008. Disponível em: http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simposio/anais/2008_Lecotec_443-458.pdf. Acesso em: 12 out. 2013.

SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Antonio Jorge. História e a invenção de tradições no futebol brasileiro. In: HELAL, Ronaldo. **A invenção do país do futebol**: mídia, raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

SOARES, Ismar (Org.). **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo: Paulinas, 1988.

_____. **A formação do educador**: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. S/d. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/169169547558321842366239420395536299206.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Sobre imprensa negra. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-32, 1998.

SOUZA, Maria Carmem Jacob; WEBER, Maria Helena Weber. Autoria no campo das telenovelas brasileiras: a política em *Duas caras* e em *A favorita*. In: SERAFIM, José Francisco. **Autor e autoria no cinema e na televisão**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:

http://poscom.ufba.br/arquivos/livro_Autor_e_autoriano%20cinemaenatelevisao.pdf#page=79. Acesso em: 12 set. 2013.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**. São Paulo: Graal, 1983.

SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPOSATI, Aldaíza. Cidade, território, exclusão/inclusão social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GEOINFORMAÇÃO – GEO BRASIL, São Paulo, 2000. **Anais...** São Paulo, 2000.

STÜCKER, Ananda. **A periferia nas séries televisivas *Cidade dos Homens* e *Antônia***. 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, Maiana Lima. **Vista minha pele**: alteridade étnico-racial em Solar dos Príncipes de Marcelino Freire. [2012?] Disponível em: http://www.uneb.br/xique-xique/dcht/files/2012/08/Vista_minha_pele-Maiana_Teixeira.pdf. Acesso em: 12 out. 2013.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

VARGAS, Liziê. **O Exército Zapatista de Libertação Nacional no cenário mexicano**: criminalização e discurso político. 2009. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2009.

VENTURA, Miriam. **Direitos reprodutivos no Brasil**. São Paulo: Fundo de População e Desenvolvimento das Nações Unidas, 2004.

VERLE sanciona cota racial na Capital. **Correio do Povo**, Porto Alegre, ano 108, n. 352, 17 set. 2003, p. 1.

VIANNA, Oliveira. **Raça e assimilação**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1959.

_____. **Raça e assimilação**. São Paulo: Editora Nacional, 1932.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Racismo e sociedade**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 133-166.

WIEVIORKA, Michel. **Racismo**: uma introdução. Lisboa: Fenda, 2002.

_____. **El Espacio del Racismo**. Barcelona: Paidós, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. (Ed.). **Historia de la Comunicacion**: de la imprenta a nuestros dias. Barcelona: Bosch Comunicación, 1992.

_____. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/GQGpd>. Acesso em: 05 jun. 2013.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1995.

WUCHER, Gabi. **Minorias**: proteção internacional em prol da democracia. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

XAVIER, Juarez; XAVIER, Patrícia. A invenção e a reinvenção do estereótipo dos afrodescendentes: o papel da ciência, dos cientistas e dos meios de comunicação na formação e articulação do discurso da intolerância. In: KUNSCH, Margarida; FISCHMANN, Roseli. **Mídia e tolerância** – a ciência construindo caminhos de liberdade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, v. 67, p. 139-190, 2006.

ZAJDSZNAJDER L. **Ética, estratégia e comunicação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, 2008.

Sites consultados

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm

http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/idoso/estat_legal.html

<http://www.unitoledo.br/toledonews/dez03/const.htm>

<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=69&rv=Direito>

<http://www.dji.com.br/constitucional/nacionalidade.htm>

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/asilo/lex162.htm>

http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html

<http://www2.ibam.org.br/municipiodh/biblioteca%2FArtigos/crianca.pdf>

http://www.onu-brasil.org.br/conheca_paises.php

<http://www.dhnet.org.br>

<http://www.ipea.gov.br/odm/index.php>

http://www.techway.com.br/techway/revista_idoso/politica/politica_marcel2.htm

http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1_2.htm

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>

http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ccpr_sp.htm

http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1_3.htm

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>

http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_cescr_sp.htm

http://www.amperj.org.br/store/legislacao/leis/L7716_racismo.doc

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/lex81.htm>

<http://satirajornalista.blogspot.com/>

www.sounegrasim.blogspot.com

www.gpmidiacidania.com

www.pucrs.br/faced/educomafro

www.Innova-assessoria.com.br

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro/>

<http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/85/artigo7002-1.asp>

ANEXO A – LEI Nº 9.394



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

(Vide Adin 3324-7, de 2005)
(Vide Decreto nº 3.860, de 2001)
(Vide Lei nº 10.870, de 2004)
(Vide Lei nº 12.061, de 2009)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- ~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~
- ~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~
- ~~II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)~~
- ~~III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;~~
- ~~IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

- a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

~~VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. [\(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008\)](#)

~~Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.~~

~~§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:~~

~~I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;~~

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do [§ 2º do art. 208 da Constituição Federal](#), sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. ([Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005](#))~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no [art. 213 da Constituição Federal](#).

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: ([Regulamento](#))

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [\(Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009\)](#)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005\)](#)~~

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009\)](#)

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 3º ~~(VETADO)~~ (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

~~Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.~~

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II ~~pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.~~

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

~~Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.~~

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Seção III

Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#), que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007\)](#).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. [\(Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011\).](#)

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. [\(Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [\(Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Regulamento\)](#) [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - articulada com o ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. [\(Regulamento\)](#)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II – de educação profissional técnica de nível médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [\(Regulamento\)](#)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; ([Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007](#)).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. ([Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006](#))

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. ([Regulamento](#))

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. ([Regulamento](#))

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. ([Regulamento](#))

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. ([Regulamento](#))

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: ([Regulamento](#))

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. ([Regulamento](#))

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; ([Regulamento](#))

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. ([Regulamento](#))

§ 1º No exercício de sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. ([Regulamento](#))

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\)](#).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\)](#).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\)](#).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 7º (VETADO). [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 2º Para os efeitos do disposto no [§ 5º do art. 40](#) e no [§ 8º do art. 201 da Constituição Federal](#), são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no [art. 212 da Constituição Federal](#), no [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. [\(Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011\)](#)

Art. 79-A. ~~(VETADO)~~ [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

~~I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;~~

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; [\(Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012\)](#)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. [\(Revogado pela nº 11.788, de 2008\)](#)~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [\(Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008\)](#)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos [arts. 41 da Constituição Federal](#) e [19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#).

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

~~§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#) [\(Revogado pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)~~

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

- ~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~
- ~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~
- ~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [\(Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006\)](#)~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#) [\(Revogado pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)~~

~~a) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

~~b) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

~~c) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)~~

~~II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;~~

~~III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;~~

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

~~§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)~~

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do [art. 212 da Constituição Federal](#) e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). [\(Incluído pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO B – LEI Nº 10.639



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, 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".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. 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."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que 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.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

ANEXO C – LEI Nº 11.645**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 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".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

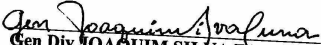
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO D – OFÍCIO 1 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 DEZ. 2009

Gabinete do Comandante do Exército Em 21 de janeiro de 2010	Gab EME – SG/1 00454
	Encam nº 00454/2010. #CIRCULAR
Do Chefe do Gabinete do Comandante do Exército Ao Sr Vice-Chefe do Estado-Maior do Exército – Sr Subsecretário de Economia e Finanças	URGENTÍSSIMO PROTOCOLO GERAL Gen
Ref: cópia do Ofício nº 324/2009 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	
1 - Encaminhamento.	
2 - De ordem do Senhor Comandante do Exército, solicitando:	
a. ao EME para informar possíveis ações realizadas pela Força, relatadas no Ofício nº 324/2009 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;	
b. à SEF para informar possíveis ações realizadas pela Força, relatadas no Ofício 324/2009 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, particularmente no seu nº 2 (incisos de I a IV do Art 2º do Dec nº 4228, de 13 de maio de 2002); e	
c. as informações serão oportunas caso sejam recebidas neste Gabinete até 25 janeiro 2010.	
 Gen Div JOAQUIM SILVA E LUNA Chefe do Gabinete do Comandante do Exército	
“SAMPAIO - 200 ANOS: CORAGEM E DETERMINAÇÃO”	



Presidência da República
Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Ofício nº 224/2009/OUVIDORIA/GABINETE/SEPP/PR.

Brasília, 08 de dezembro de 2009.

À OUVIDORIA do Ministério da Defesa, via Chefia de Gabinete,
Ilmo. Sr.

Cleso José da Fonseca Filho
Chefe de Gabinete do Ministério da Defesa
Esplanada dos Ministérios, Bloco Q, Sala 604 – Brasília -DF
CEP 70.049-900



Assunto: Ações desenvolvidas para o combate à discriminação racial

Prezado Senhor Ouvidor,

Para que possamos informar ao Exmo. Sr. Presidente da República, solicitamos a especial gentileza de, no prazo de 30 dias, encaminhar notícias das ações desenvolvidas por este Ministério e suas entidades vinculadas e/ou supervisionadas, nos últimos cinco anos, no tocante a:

- 1) Ações relativas ao combate à discriminação racial e racismo desenvolvidas por este Ministério, e instituições supervisionadas;
- 2) Ações praticadas por este Ministério, bem como as instituições vinculadas e/ou supervisionadas, integrantes da Administração Pública Direta e Indireta, que tenham sido desenvolvidas em obediência ao Decreto Presidencial n. 4228, de 13 de maio de 2002, em seus artigos 1º e 2º, como se vê abaixo:

"O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

Art. 2º O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - Observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS;

Esplanada dos Ministérios Bloco A - 9º Andar - CEP: 70.054-900
Tel.: (55-61) 341153695/ Fax: (55-61) 3226-5625
E-mail: seppir.ouvidoria@planalto.gov.br



Presidência da República
Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

CÓPIA

II - Inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - Observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa;

IV - Inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

- 3) Ações praticadas por este Ministério, bem como instituições vinculadas ou supervisionadas, integrantes da Administração Pública Direta e Indireta, que tenham sido realizadas em conformidade com o Programa Brasil Raça e Gênero da Administração Pública Federal."

Tais informações encontram-se inseridas na orientação do Sr. Presidente da República, proferidas em entrevista coletiva concedida ao *Jornal do Brasil* e à *Gazeta Mercantil*, Palácio do Planalto, 13 de junho de 2008, consoante se vê abaixo:

Presidente Luiz Inácio Lula da Silva: "Quero comparar o meu programa de governo, os compromissos que assumi, com as coisas que eu realizei(...)pretendo fazer uma inovação no final do meu mandato. Ao final do meu mandato, eu quero pegar todas as coisas que foram feitas, todas. Cada Ministério vai ter que me entregar tudo o que foi feito nesses oito anos, registrar em cartório e me entregar. Eu quero entregar ao meu sucessor, à imprensa, aos sindicalistas, às entidades empresariais, registrado em cartório, cada coisa que nós fizemos, cada obra, cada projeto, cada investimento, que é para não apagar a memória. Tudo isso está em computador."

Cordiais Saudações,

Humberto Adam/Santos Junior
Ouvidor - SEPP/PR

CÓPIA

ANEXO E – OFÍCIO 2 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 JAN. 2010



**MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO**

Of nº 545 -5ª Sch/SeqAsEsp

URGENTE

Brasília-DF, 27 de janeiro de 2010.

Do Vice-Chefe do Estado-Maior do Exército

Ao Sr Vice-Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército

Assunto: Ações afirmativas desenvolvidas pelo Exército ao combate à discriminação racial e ao racismo

Anexo: - Encam nº 046-A3-3.4-CIRC-Gab Cmt Ex, de 21 Jan 09 e seus Anexos;
- Programa Brasil Raça e Gênero.

1. Versa este expediente sobre **ações afirmativas**, desenvolvidas pelo Exército no combate à discriminação racial e ao racismo, em atendimento a consulta da Secretaria de Organização Institucional (SEORI) do Ministério da Defesa (MD), ao Gabinete do Comandante do Exército.

2. Incumbiu-me o Chefe do Estado-Maior do Exército de solicitar ao Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército, o que faço por intermédio de V Exa, que verifique a possibilidade de determinar estudo e parecer sobre o assunto em epígrafe, segundo a documentação anexa, com ênfase nos processos seletivos para os Colégios Militares e demais Estabelecimentos de Ensino (EE) do Exército, e no conteúdo dos currículos, Planos de Disciplinas e outros planos afins dos referidos EE, observada a urgência que o assunto requer, sendo útil se a resposta der entrada neste ODG até **10 Fev 10**.

Gen Div TÚLIO CHEREM
Vice-Chefe do Estado-Maior do Exército

“SAMPAIO - 200 ANOS: CORAGEM E DETERMINAÇÃO”

ANEXO F – OFÍCIO 1 – EXÉRCITO LEI Nº 10 639 FEV. 2010



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DECEX - DFA - DEPA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DO EXÉRCITO E COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR

Salvador, 1º de fevereiro de 2010.

Of nº 13-Div Ens.9/EsAEx

Do Comandante da Escola de Administração do Exército e Colégio Militar de Salvador

Ao Sr Subdiretor de Formação e Aperfeiçoamento

Assunto: Ações afirmativas desenvolvidas pelo Exército ao combate à discriminação racial e ao racismo

Ref: Of nº 545-5ª Sch/SeqASwSP, de 27 Jan 10 - PW 142812/10

1. Versa o presente expediente sobre as ações afirmativas desenvolvidas pelo Exército ao combate à discriminação racial e ao racismo.

2. As ações adotadas pela EsAEx/CMS estão relacionadas abaixo.

a. Participação em eventos sobre a cultura afro-brasileira.

b. Criação do Grêmio da Cultura Afro-brasileira.

c. Inclusão na relação de livros didáticos para 2010 da obra SOCIEDADE EM CONSTRUÇÃO – História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O negro e o índio na formação da sociedade brasileira. Volume único. Autores: J.A. Tiradentes e Denise Rampazzo da Silva. Editora: Direção Cultural. Apoio: Fundação Cultural Palmares e Ministério da Cultura, que será usada no ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

d. Palestra e Apresentação de tribo indígena Kariri-Xocó da Bahia em 2009.

e. Trabalhos escolares que envolvem questão racial:

1) Oferta de emprego e “boa aparência”;

2) Análise das leis concernentes ao racismo em sala de aula;

3) Pesquisa ao CEAO: Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA);

4) Questões históricas na formação de várias etnias (árabes, judeus, afro-descendentes, índios, etc.);

5) A mão-de-obra escrava na Bahia do Segundo Reinado;

6) A evolução social do negro no Segundo Reinado.

f. Montagem e Apresentação da peça teatral: “Jornada do escravo Eliseu” (2009).

g. Inclusão no Calendário Geral do “Dia Nacional da Consciência Negra”, que é comemorado no dia 20 de novembro.

h. No Plano de Disciplina e no Plano de Estudo de Filosofia e Sociologia existem assuntos que abordam a questão da discriminação racial, étnico e social. Os alunos são levados a discutir os principais problemas da sociedade contemporânea que levam às desigualdades sociais e valorizam as influências da arte africana para a cultura da sociedade.

i. Trabalho interdisciplinar realizado em 2008 (PGE/2008).

TEMA GERADOR: África – Brasil – Portugal: relações históricas e culturais do século XV ao XXI.			
OBJETIVOS INTEGRADORES:			
- Promover a conscientização dos alunos em torno da cultura afro-brasileira, através da história, desenvolvendo a criticidade, valores éticos e a interdisciplinaridade;			
- Ampliar o conhecimento dos alunos com relação ao papel afro-descendente na formação da sociedade brasileira.			
- Destacar os reflexos da vinda da Família Real para o Brasil na formação da sociedade brasileira.			
Ano	Temas	Temas Transversais (PCN)	AAA / Valores
6º	Influência africana na cultura colonial brasileira	Pluralidade Cultural e Lei 10639/03	Tolerância, Dignidade, Criatividade e Civilidade.
7º	Relações étnico-culturais no século XIX	Ética e Pluralidade Cultural e Lei 10639/03	Responsabilidade, Equilíbrio Emocional e Auto-confiança.
8º	Resgate do berço Afro-Cultural no Brasil	Ética, Pluralidade Cultural e Lei 10639/03	Civilidade, Dignidade, Tolerância e Comunicabilidade.
9º	O papel da África no mundo atual	Trabalho e Consumo	Tolerância, Responsabilidade, Civilidade e Organização.
1º	A chegada da Família Real no Brasil: mudanças e permanências na relação afro-luso-brasileira	Trabalho e Consumo	Dignidade, Tolerância, Civilidade e Organização.


JÚLIO CESAR DE ARRUDA – Cel
 Comandante da EsAEx / CMS

“SAMPAIO - 200 ANOS: CORAGEM E DETERMINAÇÃO”

ANEXO G – DIÁRIO OFICIAL – LEI DAS COTAS 12.711 AGO. 2012

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862



Ano CXLIX Nº 169

Brasília - DF, quinta-feira, 30 de agosto de 2012

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Atos do Poder Executivo.....	2
Presidência da República.....	3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	4
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.....	4
Ministério da Cultura.....	4
Ministério da Defesa.....	7
Ministério da Educação.....	8
Ministério da Fazenda.....	21
Ministério da Integração Nacional.....	30
Ministério da Justiça.....	40
Ministério da Previdência Social.....	49
Ministério da Saúde.....	50
Ministério das Cidades.....	70
Ministério das Comunicações.....	70
Ministério de Minas e Energia.....	78
Ministério do Meio Ambiente.....	83
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.....	84
Ministério do Trabalho e Emprego.....	86
Ministério do Turismo.....	86
Ministério dos Transportes.....	87
Conselho Nacional do Ministério Público.....	87
Ministério Público da União.....	88
Poder Legislativo.....	103
Poder Judiciário.....	104
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais.....	117

Atos do Poder Legislativo**LEI Nº 12.709, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam criados, no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, com sede na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, os cargos de provimento efetivo constantes do Anexo desta Lei.

TABELA DE PREÇOS DE JORNALS AVULSOS		
Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 02 a 28	R\$ 0,30	R\$ 1,80
de 32 a 76	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 2,60
de 160 a 250	R\$ 1,50	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

*Acima de 500 páginas = preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0107

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/atarepublicadeletri>, pelo código 00012012083000001

§ 1º A criação dos cargos prevista nesta Lei fica condicionada à sua expressa autorização em anexo próprio da lei orçamentária anual com a respectiva dotação suficiente para seu primeiro provimento, nos termos do § 1º do art. 169 da Constituição Federal.

§ 2º Se a autorização e os respectivos recursos orçamentários forem suficientes somente para provimento parcial dos cargos, o saldo da autorização e das respectivas dotações para seu provimento deverá constar de anexo da lei orçamentária correspondente ao exercício em que forem considerados criados e providos.

Art. 2º Os recursos financeiros decorrentes da execução desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região no orçamento geral da União.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012, 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Miriam Belchior
Luís Inácio Lula da Silva

ANEXO

(Art. 1º da Lei nº 12.709, de 29 de agosto de 2012)

CARGOS EFETIVOS	QUANTIDADE
Analista Judiciário - Área Apoio Especializado, Especialidade Tecnologia da Informação	60 (sessenta)
Técnico Judiciário - Área Apoio Especializado, Especialidade Tecnologia da Informação	36 (trinta e seis)
TOTAL	96 (noventa e seis)

LEI Nº 12.710, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam criados no Quadro de Pessoal da Secretaria do Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região, com sede na cidade de Goiânia, Estado de Goiás, os cargos de provimento efetivo constantes do Anexo desta Lei.

§ 1º A criação dos cargos prevista nesta Lei fica condicionada à sua expressa autorização em anexo próprio da lei orçamentária anual com a respectiva dotação suficiente para seu primeiro provimento, nos termos do § 1º do art. 169 da Constituição Federal.

§ 2º Se a autorização e os respectivos recursos orçamentários forem suficientes somente para provimento parcial dos cargos, o saldo da autorização e das respectivas dotações para seu provimento deverá constar de anexo da lei orçamentária correspondente ao exercício em que forem considerados criados e providos.

Art. 2º Os recursos financeiros decorrentes da execução desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região no orçamento geral da União.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012, 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Miriam Belchior
Luís Inácio Lula da Silva

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO

(Art. 1º da Lei nº 12.710, de 29 de agosto de 2012)

CARGOS EFETIVOS	QUANTIDADE
Analista Judiciário, Área Judiciária	171 (cento e setenta e um)
Técnico Judiciário, Área Administrativa	55 (cinquenta e cinco)
TOTAL	226 (duzentos e vinte e seis)

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).



2

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 169, quinta-feira, 30 de agosto de 2012

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, as instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012, 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
*Ancião Merciziana
 Miriam Belchior
 Luis Indio Luena Adams
 Luiza Helena de Bairros
 Gilberto Carvalho*

Atos do Poder Executivo

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 577, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre a extinção das concessões de serviço público de energia elétrica e a prestação temporária do serviço, sobre a intervenção para adequação do serviço público de energia elétrica, e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

CAPÍTULO I DA EXTINÇÃO DA CONCESSÃO E PRESTAÇÃO TEMPORÁRIA DO SERVIÇO PÚBLICO DE ENERGIA ELÉTRICA

Art. 1º Na extinção da concessão de serviço público de energia elétrica com fundamento no disposto nos incisos III e VI do caput do art. 35 da Lei nº 8.957, de 13 de fevereiro de 1995, o poder concedente observará o disposto nesta Medida Provisória.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL IMPRENSA NACIONAL

DILMA VANA ROUSSEFF
 Presidenta da República

GLEISI HELENA HOFFMANN
 Ministra de Estado Chefe da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUSA VIEIRA
 Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2

Publicação de atos relativos a pessoal da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3

Publicação de contratos, editais, avisos e editoriais

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA
 Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
 Coordenador de Editoração e Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

FRANCISCO DAS CHAGAS PINTO
 Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

http://www.in.gov.br ouvidoria@in.gov.br
 SIC, Quadra 6, Lote 009, CEP 70810-460, Brasília - DF
 CNPJ: 04196645/0001-00
 Fone: 0800 725 6767

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/atos/eletronicos/>, pelo código 00012012083000002.

Art. 2º Extinta a concessão, o poder concedente prestará temporariamente o serviço, por meio de órgão ou entidade da administração pública federal, até que novo concessionário seja contratado por licitação nas modalidades leilão ou concorrência.

§ 1º Não recairá sobre o poder concedente qualquer espécie de responsabilidade em relação a tributos, encargos, ônus, obrigações ou compromissos com terceiros ou empregados, assumidos pela sociedade titular da concessão extinta.

§ 2º Com a finalidade de assegurar a continuidade do serviço, o órgão ou entidade de que trata o caput fica autorizado a realizar a contratação temporária de pessoal imprescindível à prestação do serviço público de energia elétrica, até a contratação de novo concessionário.

§ 3º O órgão ou entidade de que trata o caput poderá receber recursos financeiros para assegurar a continuidade e a prestação adequada do serviço público de energia elétrica.

§ 4º O órgão ou entidade de que trata o caput poderá aplicar os resultados homologados das rescatórias e reajustes tarifários, bem como contratar e receber recursos de Conta de Consumo de Combustíveis - OCC, Conta de Desenvolvimento Energético - CDE e Reserva Global de Reversão - RGR, nos termos definidos pela Agência Nacional de Energia Elétrica - ANEEL.

§ 5º As obrigações contradas pelo órgão ou entidade de que trata o caput na prestação temporária do serviço serão assumidas pelo novo concessionário, nos termos do edital de licitação.

§ 6º O poder concedente poderá definir remuneração adequada ao órgão ou entidade de que trata o caput, em razão das atividades exercidas no período da prestação temporária do serviço público de energia elétrica.

Art. 3º O órgão ou entidade responsável pela prestação temporária do serviço público de energia elétrica deverá:

I - manter registros contábeis próprios relativos à prestação do serviço, e

II - prestar contas à ANEEL e efetuar acertos de contas com o poder concedente.

Art. 4º O órgão ou entidade responsável pela prestação temporária do serviço público assumirá, a partir da data de declaração de extinção, os direitos e obrigações decorrentes dos contratos firmados com o Operador Nacional do Sistema Elétrico - ONS, com a Câmara de Comercialização de Energia Elétrica - CCEE e dos contratos de compra e venda de energia elétrica celebrados pela sociedade titular da concessão extinta, mantidos os termos e bases originalmente pactuados.

Parágrafo único. O disposto neste artigo observará o previsto no § 1º do art. 2º, não recaindo sobre o órgão ou entidade responsável pela prestação temporária do serviço público qualquer espécie de responsabilidade em relação aos direitos e obrigações referentes ao período anterior à declaração da extinção da concessão.

CAPÍTULO II DA INTERVENÇÃO PARA ADEQUAÇÃO DO SERVIÇO PÚBLICO DE ENERGIA ELÉTRICA

Art. 5º O poder concedente, por intermédio da ANEEL, poderá intervir na concessão de serviço público de energia elétrica, com o fim de assegurar sua prestação adequada e o fiel cumprimento das normas contratuais, regulamentares e legais pertinentes.

§ 1º O ato que declarar a intervenção conterá a designação do interventor, o valor de sua remuneração, o prazo, os objetivos e os limites da intervenção.

§ 2º O prazo da intervenção será de até um ano, prorrogável a critério da ANEEL.

§ 3º O interventor será remunerado com recursos da concessionária.

§ 4º Não se aplicam à concessionária de serviço público de energia elétrica sob intervenção as vedações contidas nos arts. 6º e 10 da Lei nº 8.631, de 4 de março de 1993.

§ 5º Nas intervenções na concessão de serviço público de energia elétrica de que trata esta Medida Provisória, não se aplica o disposto nos arts. 32 a 34 da Lei nº 8.957, de 1995.

Art. 6º Declarada a intervenção na concessão de serviço público de energia elétrica, a ANEEL deverá, no prazo de trinta dias, instaurar procedimento administrativo para comprovar as causas determinantes da medida e apurar responsabilidades, assegurado o direito de ampla defesa.

§ 1º Se ficar comprovado que a intervenção não observou os pressupostos legais e regulamentares, será declarada sua nulidade, devendo o serviço ser imediatamente devolvido à concessionária, sem prejuízo de seu direito à indenização.

§ 2º O procedimento administrativo a que se refere o caput deverá ser concluído no prazo de até um ano.

Art. 7º A intervenção na concessão de serviço público de energia elétrica implica a suspensão do mandato dos administradores e membros do conselho fiscal, assegurados ao interventor plenos poderes de gestão sobre as operações e os ativos da concessionária, e a prerrogativa exclusiva de convocar a assembleia geral nos casos em que julgar conveniente.

Art. 8º Ao assumir suas funções, o interventor na concessão de serviço público de energia elétrica deverá:

I - arrecadar, mediante termo próprio, todos os livros da concessionária e os documentos de interesse da administração, e

II - levantar o balanço geral e o inventário de todos os livros, documentos, dinheiro e demais bens da concessionária, ainda que em poder de terceiros, a qualquer título.

Parágrafo único. O termo de arrecadação, o balanço geral e o inventário deverão ser assinados também pelos administradores em exercício no dia anterior à intervenção, os quais poderão apresentar, em separado, declarações e observações que julgarem a bem dos seus interesses.

Art. 9º O interventor na concessão de serviço público de energia elétrica prestará contas à ANEEL sempre que requerido e, independentemente de qualquer exigência, no momento que deixar suas funções, respondendo civil, administrativa e criminalmente por seus atos.

Parágrafo único. Os atos do interventor que impliquem disposição ou oneração do patrimônio da concessionária, admitido omissão de pessoal dependente de prévia e expressa autorização da ANEEL.

Art. 10. Os administradores da concessionária de serviço público de energia elétrica em exercício no dia anterior à intervenção deverão entregar ao interventor, no prazo de cinco dias úteis contados da edição do ato que declarar a intervenção, documento assinado no qual conste:

I - nome, nacionalidade, estado civil e endereço dos administradores e membros do conselho fiscal em exercício nos últimos doze meses anteriores à declaração da intervenção,

II - mandatos que tenham outorgado em nome da concessionária, indicando o seu objeto, nome e endereço do mandatário,

III - bens móveis e imóveis pertencentes à concessionária que não se encontrem no estabelecimento ou de posse da pessoa jurídica, e

IV - participações que cada administrador ou membro do conselho fiscal tenha em outras sociedades, com a respectiva indicação.

§ 1º O documento pode ser firmado em conjunto, e dispensa, neste caso, a necessidade de entrega individual.

§ 2º A ANEEL ou o interventor poderão requerer aos administradores outras informações e documentos que julgarem pertinentes.

Art. 11. Os administradores e membros do conselho fiscal da concessionária de serviço público de energia elétrica sob intervenção responderão por seus atos e omissões.

Parágrafo único. Os administradores respondem solidariamente pelas obrigações assumidas pela concessionária durante sua gestão.

Art. 12. Os acionistas da concessionária de serviço público de energia elétrica sob intervenção terão o prazo de sessenta dias, contado do ato que determiná-la, para apresentar à ANEEL um plano de recuperação e correção das falhas e transgressões que ensejaram a intervenção, contendo, no mínimo:

I - discriminação pormenorizada dos meios de recuperação a serem empregados;

II - demonstração de sua viabilidade econômico-financeira;

III - proposta de regime excepcional de sanções regulatórias para o período de recuperação; e

IV - prazo necessário para o alcance dos objetivos, que não poderá ultrapassar o termo final da concessão.

Parágrafo único. A adoção de qualquer meio de recuperação não prejudica as garantias da Fazenda Pública aplicáveis à cobrança dos seus créditos, nem altera as definições referentes à responsabilidade civil, comercial ou tributária, em especial no que se refere à aplicação do art. 133 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.

Art. 13. O deferimento pela ANEEL do plano de recuperação e correção das falhas e transgressões cessará a intervenção, devendo a concessionária:

I - apresentar certidão de regularidade fiscal com a Fazenda Federal e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS, no prazo de cento e oitenta dias; e

II - enviar trimestralmente à ANEEL relatório sobre o cumprimento do plano de recuperação e correção das falhas e transgressões até a sua efetiva conclusão.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO H – ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Seção II

Da Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seção III

Da Cultura

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

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

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

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

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

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

Seção IV

Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do [art. 217 da Constituição Federal](#).

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV

DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o **caput** deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI

DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no **caput** não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no **caput** não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

TÍTULO III

DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

(SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

CAPÍTULO IV

DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na [Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989](#).

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na [Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985](#).

CAPÍTULO V

DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;

II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;

III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;

IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;

V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências." (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 3º](#) Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

....." (NR)

"[Art. 4º](#) O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

....." (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei nº 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

"[Art. 13](#)

§ 1º

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o **caput** e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente." (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 1º](#)

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

....." (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

"[Art. 20](#)

§ 3º

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

....." (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Eloi Ferreira de Araújo

ANEXO I – LEI Nº 12.884

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
Gabinete de Consultoria Legislativa

LEI Nº 12.884, DE 03 DE JANEIRO DE 2008.
(publicada no DOE nº 003, de 04 de janeiro de 2008)

Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

A GOVERNADORA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.

Faço saber, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado, que a Assembléia Legislativa aprovou e eu sanciono e promulgo a Lei seguinte:

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Parágrafo único - Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 03 de janeiro de 2008.

FIM DO DOCUMENTO

ANEXO J – ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA N. 012/2013



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação

ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA Nº 012/2013

Aos dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e treze, realizou-se na Sala de Palestras do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, a sessão de *Arguição Pública da Tese* “**COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGRITUDE: INTERAÇÕES DE PROFESSORES COM AS MÍDIAS E CIDADANIA DE AFRO-BRASILEIROS EM CONTEXTOS ESCOLARES DE PORTO ALEGRE**” apresentada pela aluna **Sátira Pereira Machado**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, nível Doutorado, à Comissão Examinadora constituída pelos professores doutores *Cláudia Regina Lahni* (UFJF), *Leunice Martins de Oliveira* (PUCRS), *José Ivo Follmann* (UNISINOS), *José Luiz Braga* (UNISINOS), e *Denise Maria Cogo* (Orientadora). Desenvolvidos os trabalhos nos termos da Norma Interna nº 02/01 e registrados os resultados nas Planilhas de Avaliação, a Comissão atribuiu a aluna, o grau10,0.....

Comissão Examinadora:

Cláudia Regina Lahni.....
Leunice Martins de Oliveira.....
José Ivo Follmann.....
José Luiz Braga.....
Denise Maria Cogo (Orientadora)

H:\poscom\Doutorado - Gav. 08\Arguicao_Publica\Defesa 2013\012_Sátira_Pereira-Machado.doc

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 590-8450 Fax: (51) 590-8139 <http://www.unisinos.br>