

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**NEGRITUDE EM DISCURSO: A EDUCAÇÃO NAS REVISTAS *VEJA*
E *ÉPOCA* (2003-2010)**

DELTON APARECIDO FELIPE

**MARINGÁ
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**NEGRITUDE EM DISCURSO: A EDUCAÇÃO NAS REVISTAS *VEJA*
E *ÉPOCA* (2003-2010)**

Tese apresentada por DELTON APARECIDO FELIPE ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F315n	<p data-bbox="438 1352 1125 1480">Felipe, Delton Aparecido Negritude em discurso : a educação nas revistas Veja e Época (2003-2010) / Delton Aparecido Felipe. -- Maringá, 2014. 182 f.</p> <p data-bbox="438 1501 1125 1627">Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.</p> <p data-bbox="438 1648 1125 1837">1. População negra - Educação - Brasil. 2. Educação escolar. 3. Revistas - Discursos - População negra. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p data-bbox="893 1858 1125 1887">CDD 22.ed. 370.71</p>
-------	--

DELTON APARECIDO FELIPE

**NEGRITUDE EM DISCURSO: A EDUCAÇÃO NAS REVISTAS VEJA
E ÉPOCA (2003-2010)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya (ORIENTADORA) – UEM

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri - UEPG

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angélica Zubaran - Ulbra

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Rose Maio - PPE/UEM

Prof^ª. Dr^ª. Marivânia Conceição de Araújo - PGC/UEM

Maringá, 17 de março de 2014.

Dedico este trabalho à minha, mãe **Teresa de Fatima Felipe**, que reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Teresa K. Teruya, que nesses anos de caminhada sempre esteve ao meu lado com sua sabedoria, carinho, conselhos e amizade.

À Profª Drª. Filomena Teixeira, que me recebeu de braços abertos na Universidade Aveiro, durante o período do Doutorado Sanduíche.

À Profª. Drª. Maria Angélica Zubaran, ao Prof. Dr. Luis Fernando Cerri e à Profª. Drª. Eliane Rose Maio, à Profª. Drª. Marivânia Conceição de Araújo, à Profª. Drª. Analete Regina Schelbauer, à Profª. Drª. Maria Isabel Bujes, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições na realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seus docentes e a coordenação, em especial ao Hugo e Márcia, por possibilitar que essa jornada fosse feita de forma mais tranquila possível.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (Gepac), que me ensinou que compartilhar saberes e aprender a respeitar o ponto de vista do outro é necessário para o crescimento enquanto pesquisador.

À Capes por ter colaborado com minha formação durante o doutorado com a bolsa de estudo e me propiciado a oportunidade de estudar fora do Brasil.

À Fabiane Freire França, que nos momentos difíceis dessa jornada sempre esteve presente para me oferecer um abraço, um conselho ou mesmo me mostrar quando estava sendo insensato em minhas ações.

À Samilo Takara, pelo tempo reservado para nossas conversas, por compartilhar inquietudes, medos, sonhos, vitórias, derrotas e inúmeras leituras.

Ao Marcos Franco, pela compreensão, pelo carinho e a ajuda em cada momento que precisei. O meu obrigado pela presença em minha vida.

História de um homem [mulher] é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens [mulheres]

(Mia Couto, 2013, p. 41).

FELIPE, Delton Aparecido. **NEGRITUDE EM DISCURSO: A EDUCAÇÃO NAS REVISTAS VEJA E ÉPOCA (2003-2010)**. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

RESUMO

Esta tese investigou a organização e articulação das narrativas discursivas, publicadas nas revistas *Veja* e *Época* sobre a educação da e para a população negra no Brasil. **Quais os posicionamentos sugeridos pelas revistas *Veja* e *Época* sobre a educação da e para a população negra brasileira?** Para responder esta questão norteadora utiliza-se o eixo explicativo dos Estudos Culturais e as teorizações focaultianas como fundamento de análise das narrativas discursivas das revistas selecionadas. Para alcançar os objetivos propostos e problematizar a questão norteadora, realizou-se um mapeamento em 726 revistas, no período de 2003 a 2010, e localizaram 75 textos e, destes, 48 na *Veja* e 27 na *Época* tratam da população negra no Brasil. As revistas reconhecem a existência do racismo, mas fazem da denúncia uma questão cívica para proteger o projeto de nacionalidade brasileiro, formulado no final do século XIX e início do XX, que utilizou pressupostos europeus como sinônimo de progresso em detrimento da população descendente de africanos e indígenas que aqui viviam. As narrativas dos *experts* de *Veja* e *Época* argumentam que a representação da negritude no Brasil está presa a algumas barreiras visíveis e invisíveis, que estão ligadas à raça e cor dessa população que historicamente foi excluída de várias esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. No entanto, ao propor formas de equacionar as representações negativas, que os negros e as negras vivenciam, defendem o desenvolvimento econômico e as práticas pedagógicas para solucionar as deformidades representativas entre negros e brancos, sem questionar o projeto de construção nacional. Os textos das revistas posicionam-se contra o envolvimento governamental para resolver as disparidades sociais entre negros e brancos no Brasil, em especial, quando são adotadas políticas de ações afirmativas que consideram o pertencimento racial. Os discursos difundidos pelas revistas analisadas enunciam que o governo deve investir na educação básica, mas não informa como a educação deveria trabalhar as disparidades, nem se o projeto de nação que exclui a população negra será repensado. As políticas de cotas raciais surgem nas revistas como o aspecto mais polêmico dos dispositivos legais organizados para a educação dos negros e das negras, e, dos 75 textos encontrados, 36 textos discursam diretamente sobre as políticas de cotas raciais e suas repercussões sociais. Conclui que as reivindicações da população negra são atendidas e valorizadas nos discursos da *Veja* e *Época* nos elementos culturais que não questionam a forma que foi organizada a sociedade brasileira, mas são negadas reivindicações que consideram as relações de poder na construção do projeto nacional. Ou seja, os temas da cultura negra, como corporalidade, religiosidade e história, são abordados com o intuito de valorizar a negritude, mas sempre como forma de construir um sentimento de pertença sem questionar as estruturas sócio-históricas, mantendo, assim, o projeto de Brasil dentro dos padrões eurocêntricos.

Palavras-chave: Educação; Cotas raciais; Revista *Veja* e *Época*; Discursos; População negra

FELIPE, Delton Aparecido. **NEGRITUDE IN DISCOURSE: EDUCATION IN THE MAGAZINES VEJA AND ÉPOCA (2003-2010)**. 182 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Maringá . Supervisor: Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

ABSTRACT

Current research investigates the organization and articulation of discourse narratives published in the Brazilian magazines *Veja* and *Época* with regard to education of and for the Brazilian black population. The following basic question was presented: **What are the stances suggested by the magazines *Veja* and *Época* with regard to the education of and for the Brazilian black population?** Cultural Studies coupled to Foucauldian theories were employed to analyze the magazines' discursive narratives as a space for the hegemonic struggle of social representations. A selection of two of the most relevant Brazilian magazines, *Veja* and *Época*, published between 2003 and 2010, was undertaken to achieve the proposed aims and problematize the basic question. Seventy-five texts, 48 from *Veja* and 27 from *Época* were detected within the seven-year period and within a total of 726 issues. The texts have a direct reference to the black population in Brazil. Analyses showed that the magazines were aware of the racial issues but transformed denouncements as a civil problem to protect the project of Brazilian nationalism conceived at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The project had employed European presuppositions as synonymous to progress to the detriment of African and Indian populations living in the country. The magazines' experts argue that Black representation in Brazil is bound to visible and invisible barriers linked to the race and color of the population historically excluded from several social, political, economical and cultural spheres. However, when they propose forms to counteract negative representations experienced by Black people, they defend economical development and pedagogical practices to solve the deformities between Negroes and Whites without questioning the national construction project. The texts analyzed position themselves against the government's involvement to solve the social disparities between Negroes and Whites in Brazil, especially when positive actions on racial belonging are involved. The discourses published by the two weeklies insist that the government should invest in basic education but they fail to deal with the manner education should face disparities or discuss the national project that excludes the Black population. Racial quota policies are tackled by the weeklies as the most polemical issue within the legal dispositions for the education of the Black population. In fact, thirty-six out of the 75 texts directly discuss the quota policy and its social repercussions. Results show that the cultural vindications of the Black population are attended to and valued in the *Veja* and *Época* discourses in so far as they do not question the way Brazilian society was constructed. Vindications that take into account power relationships in the construction of Brazilian national project are vehemently discarded. In other words, Black culture themes such as corporality, religiosity and history are approached to valorize the negritude issue but always as a form of the construction of belonging without questioning and disrupting the social and historical structures. This boils down to the fact that the Brazilian project would not escape from its Eurocentric standards.

Keywords: Education; Racial Quota; Magazines *Veja* and *Época*; discourses; Black population.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Textos mapeados nas revistas <i>Veja</i> e <i>Época</i> sobre a população negra de 09/01/2003 a 09/01/2010	21
Quadro 2	Casos de racismo	70
Quadro 3	Denúncia do racismo	73
Quadro 4	Representação da negritude	79
Quadro 5	Ação política e negritude	91
Quadro 6	História negra	95
Quadro 7	Corporalidade negra	103
Quadro 8	Religiosidade negra	107
Quadro 9	Raça e Etnia negra no Brasil	109
Quadro 10	Cotas e raça	126
Quadro 11	Cotas raciais e mestiçagem	130
Quadro 12	Cotas raciais e divisão do Brasil	131
Quadro 13	Cotas raciais e sucesso	140
Quadro 14	Cotas raciais e (in)justiça	144
Quadro 15	Cotas raciais e constitucionalidade	147
Quadro 16	Cotas raciais e o mérito	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
Aner	Associação Nacional dos Editores de Revistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Escola de Comunicações e Artes
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Iuperj	Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro
IVC	Instituto Verificador de Circulação
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PPB	Partido Progressista Brasileiro
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental Negro
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unef	Universidade Estadual do Norte Fluminense
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A POPULAÇÃO NEGRA NAS REVISTAS	19
1.1 AS REVISTAS COMO ARQUIVO HISTÓRICO	24
1.1.1 Os dispositivos pedagógicos em <i>Veja e Época</i>	30
1.2 A NEGRITUDE NAS REVISTAS: (RE) CONHECENDO AS <i>EXPERTISES</i>	36
2 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO MODERNO BRASILEIRO	42
2.1 O PROJETO DE MODERNIDADE BRASILEIRO: O NEGRO E A NEGRA EM QUESTÃO	49
2.2 RESISTÊNCIAS: PRESSÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL	56
3 BRASILIDADE EM QUESTÃO: OLHAR PARA A CULTURA NEGRA	67
3.1 NEGRITUDE NOS ARQUIVOS DE <i>VEJA E ÉPOCA</i>	79
3.1.1 História; corporalidade; religiosidade e raça negra nas páginas das revistas	94
4 COTAS RACIAIS NA PAUTA DAS REVISTAS	121
4.1 COTAS E RAÇA: FOCO NA MISTIÇAGEM	126
4.2 AS NOTÍCIAS SOBRE AS COTAS RACIAIS	139
4.2 EDUCAÇÃO BÁSICA, POPULAÇÃO NEGRA E COTAS RACIAIS NAS REVISTAS	155
FECHANDO EDIÇÃO	160
REFERÊNCIAS DO CORPUS DE ANÁLISE	164
REFERÊNCIAS	167

INTRODUÇÃO

Pesquisar as construções dos posicionamentos sociais sobre a educação da e para a população negra no Brasil originou-se das angústias, preocupações e inquietações que se organizaram no decorrer da graduação no curso de História na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná que iniciei no ano de 2003. Nesse mesmo ano, o governo brasileiro sancionou a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases, 9394/1996, e institui no artigo 26 a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e do Médio (BRASIL, 2003b). A lei considera as disparidades econômicas, sociais, políticas e educacionais entre a população negra e a branca no Brasil que foram evidenciados por órgãos governamentais, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE/2000) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/2000), além das reivindicações de grupos sociais como o Movimento Negro Unificado.

Além disso, em novembro de 2003 o Governo Federal assinou o Decreto 4.876, que estabelece em seu artigo primeiro o Programa Diversidade na Universidade, inserido no âmbito do Ministério da Educação. Com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente a população negra¹ e a população indígena, a aprovação desse decreto abriu precedente para as universidades públicas e privadas utilizarem sua autonomia para adotar política de cotas raciais, voltada para a população denominada afrodescendente em seus vestibulares (BRASIL, 2003a). No âmbito nacional essa política foi adotada por alguns governos estaduais. Em 2002, foi adotada no Estado do Rio de Janeiro na Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Bahia, e a Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, em seus vestibulares de

¹ Utilizo as expressões negros e negras; população negra; negritude; sujeitos da negritude e culturas negras e não a expressão afrodescendente como está nos diversos documentos governamentais (BRASIL, 2003b; BRASIL, 2004) e em uma série de produções acadêmicas, porque, ao buscar as marcas históricas sobre o local do negro e da negra na constituição da identidade nacional, entendo que os primeiros termos citados me permitem um registro histórico mais amplo do que o último. Além disso, Guimarães (1999) e Kaerche (2005) argumentam que o racismo no Brasil está intrinsecamente ligado à cor, transformando os que têm a pele mais escura em negros e os que têm a pele mais clara em brancos, independente de sua ancestralidade africana, como tratarei no Capítulo 4. Só manterei a expressão afrodescendente quando estiver fazendo menção aos documentos ou ao *corpus* de análise que utilizam a expressão.

2003, constituíram uma rede de universidades, que pela primeira vez, no Brasil, utilizavam o critério racial para o ingresso de alunos e de alunas em seu espaço, o que fez com que difundisse pelo Brasil uma série de discussões sobre a validade ou não desse tipo de medida do Estado (AZEVEDO, 2004).

A justificativa governamental para a adoção de políticas com caráter racial no âmbito da educação escolar era promover a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os efeitos da discriminação, do preconceito e do racismo, vividos por negros e por negras durante séculos no Brasil. O governo, por meio da Secretaria Especial de Políticas Públicas da Promoção para Igualdade Racial (SEPPIR), também criada em 2003, declara: “a educação constitui-se como um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola a promoção no ser humano na sua integridade, formular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (BRASIL, 2004, p. 8).

Nas formações discursivas em torno do debate sobre a validade, ou não, da instituição de políticas, que obrigam o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica e a instituição de cotas raciais para alunos negros e alunas negras no ensino, as opiniões ficaram divididas entre os que concordavam e os que discordavam das políticas da e para a população negra. Nesse debate surgiu uma série de questionamentos no cenário nacional como: O que representava ser negro e ser negra no Brasil? Existe racismo no Brasil? Pode-se utilizar o conceito raça para se estabelecer políticas públicas? Existem raças no Brasil ou fazemos parte da raça humana? Dá para saber quem é negro e quem é branco no Brasil, afinal, não somos todos mestiços?

Ao utilizar a expressão **da** e **para** a educação da população negra no Brasil, quero chamar a atenção para o duplo aspecto. O primeiro são as formações discursivas encontradas nas revistas *Veja* e *Época*, que produzem pedagogias culturais ao tratar **da** população negra e como ela foi posicionada na trama social, ajudando a constituir o olhar que a população tem sobre si e o olhar que a população não negra tem sobre a população negra. O segundo aspecto diz respeito às políticas públicas, como a instituição de cotas raciais **para** a inserção de negros e de negras no Ensino Superior. As revistas, ao publicar reportagens e colunas sobre as cotas raciais, difundem saberes sobre essa população que ajudam os leitores e as leitoras a se posicionar de forma favorável ou contrária a políticas que utilizam o critério de raça como definidor de sua ação.

Diante desse intenso debate, eu, um aluno negro, que acabara de ingressar na universidade pública, era solicitado a opinar e posicionar-me em aulas, em conversas com colegas e em debates promovidos pela universidade sobre o que representava o ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica e principalmente sobre a adoção de cotas raciais para o ingresso de negros e de negras no Ensino Superior. Essas solicitações geraram em mim inúmeros conflitos e dilemas e me fizeram buscar o maior número de informações possíveis sobre o tema. Informações essas que, na maioria das vezes, eram encontradas nas mídias jornalísticas, como jornais televisivos, jornais impressos, revistas e *sites* jornalísticos na *internet*. De posse dessas informações, muitas vezes utilizei os argumentos oferecidos por essas mídias para debater a temática.

No decorrer do processo, percebi que eu também utilizava as informações veiculadas pelas mídias, em especial das revistas de grande circulação nacional por terem como característica apresentar uma informação ou fato noticioso, analisado por seus *experts* como fontes de verdade. O que me fez construir posicionamentos sobre as políticas públicas que abordavam a educação da população negra, as posições que assumi, muitas vezes parecia conflitante com a minha realidade social, o que me gerava maior inquietação.

Esse conflito me fez buscar leituras e realizar projetos acadêmicos, iniciação científica e mestrado,² que norteiam o meu olhar para relação entre as palavras-chave deste trabalho: educação escolar, revista e população negra. No decorrer do percurso, me identifiquei com as leituras que tinham por base a perspectiva teórica dos Estudos Culturais e as formulações foucaultianas e, delas, empresto conceitos, estratégias e fundamentos teóricos para a construção deste texto.

Nessa perspectiva, estou sempre atento aos seguintes princípios:

- o “compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior das relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 11);
- assumir as perspectivas das teorizações foucaultianas de análise significa relacionar o processo de leitura e da interpretação da sociedade com as relações de poder que a envolvem, e, a partir delas, compreender como as formulações discursivas são construídas e com isso “analisar as possibilidades de atuação,

² Iniciação científica tem por título: **Imagens da África do Sul no cinema**: contribuições da análise fílmica no ensino de história e a dissertação de mestrado tem por título: **Narrativas para alteridade**: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultural afro-brasileira e africana na educação básica.

de pesquisa, de vislumbrar o objeto de análise” (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 8);

- a possibilidade de “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinam a acreditar” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 19);
- o não compromisso com uma verdade que pretenda finalizar, fechar ou, mesmo, explicar todo e qualquer efeito possível em determinada realidade social, como fazem as metanarrativas. A realidade não é palpável, apenas as representações da mesma são possíveis de serem vislumbradas, analisadas. Para Louro (2008, p. 241), “conhecer, pesquisar e escrever [...] significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’”. Entretanto, também não abandono o caráter político da pesquisa. Tenho pretensões em discutir as opressões que se dão nos discursos que constituem os modos de perceber o mundo;
- a cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a constituir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais e fornecendo o material com que as pessoas constituem sua identidade (KELLNER, 2001, p. 9);
- a mídia é um terreno de disputa no qual os grupos sociais lutam pelo domínio, e que os indivíduos vivenciam essas lutas através de imagens, discursos, mitos e espetáculos (KELLNER, 2001, p. 31).

Com esses princípios, comecei a problematizar as informações veiculadas pela mídia, desconfiar de informações que se colocavam para mim como neutras e verdadeiras e perceber as relações de poder que envolvem a mídia nas construções de seus discursos sobre a educação da e para a população negra.

Dessa forma, ao me organizar para escrever esta tese, trago para ela uma trajetória de relações conflitantes com as mídias, em especial, quando elas veiculam discursos referentes às minorias sociais. Assim, elaborei a seguinte hipótese: as revistas são artefatos culturais que sugerem pedagogias culturais e um dos espaços de buscas das informações e de interpretações sobre os temas sociais polêmicos que estão em debate. Essas mídias são lidas, discutidas, dispensadas ou arquivadas como registros históricos e como instrumentos de pesquisas. Seus discursos são informações distribuídas para o Brasil e para o mundo, por isso, consumidas por assinantes, utilizadas como textos nas escolas, compradas por leitores e por leitoras aleatoriamente, nas bancas de revista, lidas e relidas. Diante disso,

questiono: **Quais os posicionamentos sugeridos pelas revistas *Veja* e *Época*, sobre a educação da e para a população negra brasileira?**

Para atender a minha hipótese, estabeleci como objetivo geral analisar como se organizam e articulam os discursos das revistas *Veja* e *Época*, sobre a educação da e para a população negra no Brasil. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: mapear os discursos veiculados nas narrativas das revistas *Veja* e *Época*, sobre a educação da e para a população negra no Brasil; problematizar as revistas como difusoras de pedagogias culturais que sugerem posicionamentos sociais sobre educação da e para a população e investigar as lógicas dos discursos que sustentam os posicionamentos sugeridos por *Veja* e *Época* sobre a educação da e para a população negra no Brasil.

No mapeamento realizado nas revistas *Veja* e *Época*, na versão digital³ do período de 09 de janeiro de 2003 a 09 de janeiro de 2010, localizei 726 revistas e encontrei 75 textos, dos quais, 48 estão publicados na *Veja* e 27 estão publicados na *Época*, os textos referem-se ao racismo vivenciado pela população negra no Brasil, o espaço social ocupado por essa população no judiciário, na televisão, no cinema, na moda, as religiosidades de matrizes afro, as ações do Movimento Negro e a utilização das cotas raciais para a inserção dos sujeitos da negritude no Ensino Superior. 09 de janeiro foi utilizado com marco inicial da pesquisa por ser essa a data da aprovação Lei 10.639/2003, e 09 de janeiro de 2010 foi o marco final dos textos mapeados e analisados por ser nessa data que a Lei 10.639/2003 completava sete anos e também nesse ano eu entrei no doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná.

As revistas *Veja* e *Época*, ao ser entendidas nesta tese como difusoras de pedagogias culturais, ajudam-me a compreender a constituição da cultura e produção dos sujeitos sociais que acontece na trama social, composta por dispositivos ativos e operantes, capazes de ensinar, fazer circular informações e posicionamentos sobre um tema social (LARROSA, 1994).

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No capítulo intitulado: **A população negra nas revistas**, apresento o *corpus* de análise, as opções teóricas e metodológicas e informo ao leitor e à leitora que considero as revistas *Veja* e *Época* instituições midiáticas atreladas a uma perspectiva de projeto de Brasil, prescrevendo, por meio de seus *experts* e suas *expertises*, o papel que a educação ocupa. Essas revistas

³ As revistas *Veja* e *Época* possuem a versão digital de suas revistas disponíveis para os assinantes com as mesmas características da versão impressa.

utilizam-se de dois dispositivos pedagógicos para discursar sobre a educação: o primeiro é o dispositivo pedagógico cultural que opera no sentido de noticiar as políticas públicas para educação, as revistas produzem textos que descrevem as iniciativas propostas pelo Governo e mostram como elas podem e devem ser aplicadas, trazendo modelos e ensinamentos de como agir no universo escolar. E o segundo é o dispositivo pedagógico escolar que propõe atividades no ensino, por meio de seus projetos educacionais, como materiais pedagógicos para interagir dentro de sala de aula, mediando a relação docente-discente, construindo análises, reflexões, cálculos e táticas que refletirão diretamente no governo dos posicionamentos propagados sobre a população negra e sua educação.

O capítulo intitulado: **A educação da população negra no Estado moderno brasileiro** argumento como a construção do Estado moderno brasileiro está diretamente vinculada com as discussões em torno da modernização do país que ocorreram no final do século XIX e início do XX. A modernização está vinculada a uma identidade a ser impressa no povo brasileiro, a brasilidade. A constituição da brasilidade foi baseada em teorias como a do branqueamento, que postulava que o progresso brasileiro só poderia ser feito por uma raça branca superior, de matriz europeia, e marca a negação da população negra e de sua cultura em diversos espaços sociais, especialmente a escola. Nesse momento foi idealizado que os imigrantes e as imigrantes fossem incorporados na identidade nacional. Trata também de outro pensamento comum na formação da nacionalidade brasileira que é o discurso da mestiçagem que difunde a ideia de que a mistura de raças existentes no Brasil constituiu uma nação sem preconceito racial. Esse discurso oferecerá ancoragens para a elaboração de formações discursivas que exaltam a democracia racial e a não existência de raças como características do povo brasileiro, já que considera raça só em seu aspecto biológico, não considerando os desdobramentos históricos e sociais desse conceito. A elaboração dessa rede discursiva, baseada no branqueamento, na miscigenação, na democracia racial e na raça somente como um conceito biológico, compôs uma série de dificuldades para que a população negra e sua cultura fossem inseridas nos espaços sociais sem uma tutela do padrão europeu, o que deixou marcas na trama social até a atualidade.

No capítulo **Brasilidade em questão: olhar para a cultura negra** pressuponho que o discurso de cultura nacional é baseado na ideia de um povo padronizado e considero o projeto nacional brasileiro marcado pela exclusão da população negra, dessa forma, a cultura negra é entendida neste trabalho como uma posição em que os negros e as negras

vivenciam as relações sociais que acontecem no Brasil. *Veja* e *Época*, ao serem consideradas instituições midiáticas, difundem posicionamentos sobre como lidar com o racismo no Brasil e qual o espaço social ocupado pelos negros e pelas negras na política, no judiciário, na televisão, no cinema e na moda, além disso, discursam sobre como devem ser entendidas a história, a corporalidade, a religiosidade e a raça negra.

No capítulo intitulado **Cotas raciais na pauta das revistas** - chamo a atenção para o fato de que, dos 75 textos encontrados no mapeamento realizado de 2003 a 2010, 36 têm suas formações discursivas centradas nas discussões sobre as políticas de cotas raciais adotadas para a inserção de negros e de negras nas universidades. No decorrer da análise, percebi que os textos versam sobre raça e mestiçagem, muitas vezes colocando uma em oposição à outra, a partir da seguinte proposição: se somos mestiços, somos da mesma raça ou da raça humana, o que faz com que surja uma série de outros discursos que envolvem o sucesso ou fracasso das cotas raciais; a legalidade ou ilegalidade das cotas raciais; o mérito e a igualdade; e a elitização da população negra brasileira.

Em suma, as políticas sociais que procuram reterritorializar as relações sociais, utilizando, para isso, o critério racial, são vistas como prejudiciais ao Brasil em sua unidade, porque descumpre o papel que é reservado à educação. A manutenção de um ideário de Estado Nacional que tem como princípio o desenvolvimento econômico e a unidade nacional, procurando eliminar as diferenças históricas vivenciadas pela população negra no Brasil.

1 A POPULAÇÃO NEGRA NAS REVISTAS

As formas de ver, sentir e analisar nosso cotidiano na atualidade são marcadas pelas informações difundidas na mídia. A profusão de informações e posicionamentos propagados pela cultura midiática é uma das características da Sociedade do Espetáculo, anunciado pelo escritor francês, Guy Debord, em 1967 que afirma “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação” (DEBORD, 1997, p. 13).

Essa sociedade se organiza por meio de espetáculos oriundos da cultura de mídia que representam um dos alicerces das sociedades contemporâneas, sugerindo comportamentos aos indivíduos e que narram suas controvérsias e lutas assim como modelos para solução de conflitos. Para Kellner (2004, p. 55), “a cultura da mídia incluem, eventos esportivos, fatos políticos e acontecimentos que chamam muito atenção, os quais denominamos de notícias”.

As mídias, por meio de suas narrativas compostas de sons, imagens e discursos se tornam importantes na vida cotidiana, influenciam o pensamento e a ação dos sujeitos sociais. A cultura mídia, “como tendência a fazer ver o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana” (KELLNER, 2004, p. 55).

Dessa forma, a cultura é entendida como espaço de criação e negociação entre as diferentes identidades. A mídia é um artefato cultural que se tornou fundamental nesse processo. As pessoas que passam um tempo navegando na internet, ouvindo rádio, assistindo a televisão, frequentando cinema, convivendo com música e lendo jornais e revistas têm acesso a formas de ler e ver o mundo. Em vista disso, mapear como as revistas *Veja* e *Época*⁴ retratam a população negra em seus discursos foi minha primeira meta.

Ao delimitar o período a ser estudado para a coleta das narrativas das revistas *Veja* e *Época*, optei pelo ano de 2003, quando foram sancionadas as políticas públicas referentes à educação da população negra brasileira: a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, 9394/1996, e institui, no artigo 26, a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africana e afro-brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e

⁴ Da revista *Veja*, localizei 48 textos e da revista *Época*, 27 textos, por isso, no decorrer desta tese, a ordem de citação será em primeiro a *Veja*, em segundo a *Época*.

do Médio (BRASIL, 2004), e também foi aprovado o Decreto 4.876/2003, que abre precedente legal para as universidades públicas e privadas a utilizarem de sua autonomia e instituir políticas de cotas raciais em seus processos seletivos. Mapeei as revistas *Veja* e *Época* até o ano de 2010 em busca de discursivos que me permitissem analisar as narrativas sociais sobre a população negra no Brasil. O ano de 2010 foi escolhido como término do mapeamento porque nesse ano iniciaram-se minhas atividades no doutorado, obrigando-me a sistematizar minhas percepções e angústias sobre a temática em questão.

No decorrer dos sete anos, analisei 726 revistas, nas quais encontrei 75 textos, 48 na *Veja* e 27 na *Época*. Como o meu interesse é problematizar quais os posicionamentos sugeridos pelas revistas *Veja* e *Época* sobre a educação da e para população negra, selecionei todos os textos publicados referentes aos aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais e educacionais da negritude no Brasil, publicados no período de 09 de janeiro de 2003 a 09 de janeiro de 2010.

Ressalto que o conceito de negritude será utilizado nesta tese das seguintes formas: primeiro para “significar a circunstância de se pertencer a grandes coletividades africanas e afrodescendentes”; segundo para “referir à consciência de pertencer a essa coletividade e a atitude de reivindicar-se como tal”; e terceiro para a “estética projetada pelos artistas e intelectuais negros no continente de origem e na diáspora” (LOPES, 2004, p. 472).

Parti do pressuposto de que as formações discursivas em *Veja* e *Época* sobre a população negra estão diretamente relacionadas à governamentalidade do projeto de construção nacional brasileiro e que têm a educação escolar como um dos seus principais dispositivos. Meu trabalho consiste em colocar os discursos e enunciados propagados pelas revistas *Veja* e *Época* em situações relacionais: os discursos, sendo eles próprios uma prática, ostentam práticas que lhes são históricas e é do interior das instituições que os discursos saem e a elas retornam e é também no interior das instituições que os sujeitos, por assim dizer, se instituem e subjetivam. Os diversos discursos aqui são considerados, pois, eles próprios, ações, práticas inseparáveis de uma instituição (FOUCAULT, 1986).

Aviso ao leitor e a leitora que o conceito de **governamentalidade**, utilizado neste trabalho, é um empréstimo das teorizações foucaultianas, que, nas palavras do próprio Foucault (2003, p. 303), é entendido como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento teórico essencial, os dispositivos de segurança. Em

segundo lugar, por 'governamentalidade', entende a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de 'governo' sobre todos os outros: Soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento, de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', acho que deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça na Idade Média, tornando nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, 'governamentalizado'.

Ao empreender o mapeamento de meu *corpus* de pesquisa, a questão que me move é: **Quais os posicionamentos sugeridos pelas revistas *Veja* e *Época*, sobre a educação da e para a população negra brasileira?** Os posicionamentos das revistas, difundidos em suas reportagens, colunas e matérias, são tratados nesta tese como textos culturais, constituem-se em espaço e tempo dos acontecimentos, que atravessam e ocupam os espaços públicos, contribuindo para a formação da opinião pública, que emitem suas decisões e suas concepções sobre a população negra no Brasil e no mundo. Por isso, os textos selecionados abordam os mais diferentes temas relacionados à população negra brasileira, pois esses textos ajudam a educar o olhar sobre temas relacionados com a negritude. Para facilitar a compreensão, dispus o encaminhamento dos textos da seguinte maneira:

Quadro 1 – Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010

Nome do texto	Autor/Autora	Categoria	Data	Revista
Todo mundo é afro	Adriana Negreiros	Reportagem	19/02/2003	<i>Veja</i>
Não deu certo	Ronaldo França	Reportagem	26/02/2003	<i>Veja</i>
Desiguais perante a lei	Demétrio Magnoli	Coluna	06/03/2003	<i>Época</i>
Fora Zumbi!	Diogo Mainardi	Coluna	07/05/2003	<i>Veja</i>
Enfim, um negro chega lá	Policarpio Junior	Reportagem	14/05/2003	<i>Veja</i>
Negros, coronéis e Sócrates - Assuntos em Cartaz	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	14/05/2003	<i>Veja</i>
Haverá conflitos	<i>Época</i>	Reportagem	26/06/2003	<i>Época</i>
As faces da África	Beatriz Velloso	Reportagem	09/10/2003	<i>Época</i>
Até que enfim	Aida Veiga	Reportagem	16/10/2003	<i>Época</i>
O presidente e os negros	Luiz Alberto	Coluna	06/11/2003	<i>Época</i>
Orgulho de Raça	Maitê Proença	Coluna	04/12/2003	<i>Época</i>
Classe média na raça	Nelito Fernandes e Daniela Barbi	Reportagem	04/12/2003	<i>Época</i>
Abrir a porta não bastou	Nelito Fernandes	Reportagem	04/12/2003	<i>Época</i>
Pelas lentes da história	Alexandre Oltramari	Reportagem	10/12/2003	<i>Veja</i>
Beleza negra	Ricardo Valladares	Reportagem	07/01/2004	<i>Veja</i>

Casa-grande e Senzala - Versão USA	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	14/01/2004	<i>Veja</i>
Filho de criação de Caetano Veloso, negro, expulso de Shopping no rio	Época	Reportagem	19/02/2004	<i>Época</i>
Uma questão de identidade	Sergio Abranches	Coluna	25/02/2004	<i>Veja</i>
A cor do sucesso	Marta Mendonça	Reportagem	04/03/2004	<i>Época</i>
Da África para o Brasil	Débora Rubin	Reportagem	15/04/2004	<i>Época</i>
As cotas da vida real	Isabel Clemente	Reportagem	23/04/2004	<i>Época</i>
Maquiagem do Mostro	Claudio de Moura Castro	Coluna	26/05/2004	<i>Veja</i>
Cotas	Ricardo Freire	Coluna	17/06/2004	<i>Época</i>
As aparências não enganam	Tales de Alverenga	Coluna	23/06/2004	<i>Veja</i>
Debates, meio-debates, não debates	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	14/07/2004	<i>Veja</i>
Brasil é colônia	Luis A. Giron	Reportagem	09/09/2004	<i>Época</i>
Preconceito – pré-conceito	Millor	Coluna	06/10/2004	<i>Veja</i>
Por que na sinfonia não tem negros	Claudio de Moura Castro	Coluna	15/10/2004	<i>Veja</i>
Ainda preconceito – pré-conceito	Millor	Coluna	10/11/2004	<i>Veja</i>
Remédio étnico é bom?	André Petry	Coluna	17/11/2004	<i>Veja</i>
O negro como nunca se viu	Ronaldo França	Reportagem	24/11/2004	<i>Veja</i>
A polêmica das cotas universitárias	Monica Weinberg	Reportagem	26 /01/2005	<i>Veja</i>
Negro correndo? É ladrão...	André Petry	Coluna	26/01/2005	<i>Veja</i>
Cotas para quê?	Marcela Correa	Reportagem	23/03/2005	<i>Veja</i>
Craques que chutam o racismo	André Rizek	Reportagem	06/04/2005	<i>Veja</i>
Isso que é racismo	André Petry	Coluna	27/04/2005	<i>Veja</i>
A Rainha da cocada	Ricardo Valladares	Reportagem	14/09/2005	<i>Veja</i>
Entre ficção e mundo real	Época	Reportagem	14/09/2005	<i>Época</i>
É só preconceito	André Petry	Coluna	02/11/2005	<i>Veja</i>
Coragem de dizer “não”	Veja	Reportagem	02/11/2005	<i>Veja</i>
Será que cota resolve?	Época	Reportagem	02/11/2005	<i>Época</i>
Paraíso Negro em Brasília	Julia Duailibi	Reportagem	14/12/2005	<i>Veja</i>
Um quilombo no século XXI	Eliane Brum	Reportagem	23/03/2006	<i>Época</i>
A vida como ela não é	Veja	Reportagem	05/04/2006	<i>Veja</i>
Convite ao ódio racial	Alexandre Oltamori	Reportagem	12/07/2006	<i>Veja</i>
O efeito Michael Jackson	Suzane Frutuoso	Reportagem	14/08/2006	<i>Época</i>
Contra o mito da nação bicolor	Jerônimo Teixeira	Reportagem	16/08/2006	<i>Veja</i>
Resultado Simbólico	Ana Aranha	Reportagem	04/09/2006	<i>Época</i>
Em honra da alma mestiça	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	06/09/2006	<i>Veja</i>

Brincadeira Perigosa	Marcelo Matere	Reportagem	27/09/2006	<i>Veja</i>
Eles querem desmiscigenar o Brasil	Cintia Borsato e José Edward	Reportagem	04/04/2007	<i>Veja</i>
Lambada racista	Alexandre Oltramari	Reportagem	04/04/2007	<i>Veja</i>
Pobre e Preto	André Petry	Coluna	23/05/2007	<i>Veja</i>
Intolerância	Marcelo Bortolli	Reportagem	23/05/2007	<i>Veja</i>
Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro	Rosana Zakali e Leoleli Camargo	Reportagem	06/06/2007	<i>Veja</i>
Dois pesos para dois crioulos	Diogo Mainardi	Coluna	11/07/2007	<i>Veja</i>
Ignorância e preconceito	Lya Luft	Coluna	29/08/2007	<i>Veja</i>
Discriminação não é a solução	Alexandre Mansur e Nelito Fernandes	Reportagem	05/05/2008	<i>Época</i>
QI de baiano	André Petry	Coluna	07/05/2008	<i>Veja</i>
Sul de todos os Santos	Época	Reportagem	19/05/2008	<i>Época</i>
Abaixo a elite negra	Marcelo Marthe	Reportagem	11/06/2008	<i>Veja</i>
A cor da moda	Mariane Piemonte	Reportagem	14/07/2008	<i>Época</i>
O enigma de Zumbi	Leandro Narloch	Reportagem	19/11/2008	<i>Veja</i>
Uma segunda opinião	Camila Pereira	Reportagem	04/03/2009	<i>Veja</i>
Cotas para quê?	Leandro Loyola, Nelito Fernandes e Margarita Lima	Reportagem	04/04/2009	<i>Época</i>
Tudo pelo racial	J. R. Guzzo	Coluna	15/04/2009	<i>Veja</i>
Queremos dividir o Brasil como na foto?	Diogo Schelp	Reportagem	02/09/2009	<i>Veja</i>
Ascensão sem cota	Raquel Salgado	Reportagem	02/09/2009	<i>Veja</i>
As armadilhas do racismo	Leandro Loyola	Reportagem	05/09/2009	<i>Época</i>
A volta do cabelo crespo	Martha Mendonça	Reportagem	10/10/2009	<i>Época</i>
Ciência ou racismo	Época	Reportagem	17/10/2009	<i>Época</i>
Porque tantos querem cotas?	Paulo Moreira Leite	Reportagem	17/10/2009	<i>Época</i>
Tapa na pantera	Marcelo Marthe	Reportagem	25/11/2009	<i>Veja</i>
AfroanfíbiaTiana	Isabela Boscov	Reportagem	05/12/2009	<i>Veja</i>
Herói nacional para sempre – Joaquim Nacional	Vilma Gryzinski	Reportagem	09/01/2010	<i>Veja</i>

Fonte: *Veja* e *Época*.

Organizei o **Quadro 1** da seguinte forma: a primeira coluna refere-se ao **título do texto**, pois esse foi o critério que utilizei para localizar o meu *corpus* de análise nas 726 revistas consultas. A segunda coluna refere-se à **autoria** do texto. A terceira coluna refere-se à **categoria** dos textos encontrados: reportagem ou coluna, e essa organização me permitiu, no

decorrer deste trabalho, entender qual é tipo de *expertise* utilizada pelas revistas para estabelecer o seu processo de governamentalidade sobre a educação da e para a população negra. A quarta coluna menciona a **data** de publicação dos textos. Entendo, assim como Rago (2002), que a compreensão da organização e da articulação de uma narrativa discursiva deve considerar as noções de seu momento histórico. A quinta e última coluna refere-se ao nome da **revista** consultada, no meu caso, *Veja* ou *Época*, entendida nesta análise como instituições de mídias, capazes de difundir representações e posicionamentos sociais.

Ao analisar as revistas, considerei o alerta de Motta (2003) de que nem sempre as construções das significações podem ser apreendidas ao se analisar uma notícia individual. Essa notícia é apenas um fragmento de sentido que precisa ser colocado em um contexto de interdiscursos dos emissores que cruzam as inter-subjetividades dos receptores.

Assim, enuncio outra premissa, a de que os discursos, veiculados pelas revistas sobre a educação da e para a população negra, não serão tratados como constituidores totais da subjetividade dos leitores e das leitoras. Para Motta (2003), as notícias não são lidas ou ouvidas no limbo, elas são inter-subjetivas, interpretadas no contexto de interdiscurso, adquirindo, assim, caráter narrativo, ou seja, o discurso veiculado só faz sentido se vinculado ao conjunto de saberes dos receptores.

Não considerei *Veja* e *Época* instituições midiáticas, possuidoras de um poder total sobre os sujeitos que as leem ou são engendrados de alguma forma por suas narrativas discursivas. Para mim, o poder não é algo que possui uma essência própria, não é algo unitário ou mesmo localizável. Ele é uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas e capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência, cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias, construindo, para isso, regimes de verdades (FOUCAULT, 1993). Ou seja, todas às vezes que as *Veja* e *Época* veiculam discursos sobre a população negra brasileira, elas sugerem o que pensar dessa população e como se relacionar com ela.

1.1 AS REVISTAS COMO ARQUIVO HISTÓRICO

As revistas *Veja* e *Época*, podem ser entendidas como difusoras de pedagogias culturais e veiculadoras de conhecimentos e em suas páginas circulam informações que contam a história de um local, país ou de uma tema. Scalzo (2009, p. 11), ao responder a

pergunta: O que é uma revista?, afirma que “ [...] é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento”. Por isso, quando analiso seus textos, precisamos levar em consideração todas essas características que configuram uma revista.

Giroux (2003, p.128) afirma que a mídia produz imagens que preenchem a vida das pessoas, especialmente crianças e jovens, de forma que condicionam seus desejos e percepções. Na cultura contemporânea, em um panorama marcado pela onipresença da mídia, estaríamos presenciando um processo permanente de regulação de significados, valores e gostos, enfim, estaríamos sujeitos a processos educativos postos em ato pela mídia, na medida em que ela “estabelece as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeitos”. As pedagogias culturais referem-se aos ensinamentos ou à modalidade de educação que, no nosso tempo presente, são orientadas ou sugeridas por outras práticas culturais e/ou instituições não escolares, no âmbito dos Estudos Culturais.

Para Scalzo (2009, p. 16), na história das revistas, o que se nota em primeiro lugar não é uma vocação para a notícia como a dos jornais, mas sim a afirmação de dois caminhos, o da educação e o do entretenimento. As revistas são veículos informativos, apresentam fatos, opiniões, pareceres e dados que fixam sentidos e constroem significados para as mensagens que divulgam. “Por isso, dá para compreender muito da história e da cultura de um país conhecendo suas revistas. Ali estão hábitos, as modas, os personagens de cada período, os assuntos que mobilizam um grupo de pessoas”.

Uma das características que devo ressaltar, ao trabalhar com revista, enquanto *corpus* de análise é a sua periodicidade. Na Sociedade do Espetáculo em que as informações são divulgadas constantemente em nosso cotidiano, não dá para imaginar uma revista semanal, quinzenal ou mensal que apresente ao seu leitor o resumo daquilo que ele já viu nos jornais ou internet, é necessário

[...] oferecer aos leitores uma seleção ordenada e concisa dos fatos essenciais da semana em todos os campos do conhecimento, explicando seu significado, fornecendo seu pano de fundo e servindo como uma espécie de rascunho semanal da história desse mundo efervescente e aparentemente inexplicável (BAHIA, 1972, p. 401).

A revista, portanto, tem o encargo de editar o mundo, sintetizá-lo, gerando narrativas que expliquem e deem sentido aos fatos. As cores atraentes, a busca de

fotografias perfeitas e títulos chamativos dessas mídias, que oferecem articulações e análises das informações da televisão, jornal, rádio e internet, contribuem para a permanente necessidade de informação, que é uma das características fundamentais da Sociedade do Espetáculo (KELLNER, 2004).

Quando o leitor e a leitora abrem uma revista, buscam informação, explicação, perspectiva, conhecimento e satisfação. Ele precisa da sensação de segurança que o conhecimento gera e esse conhecimento precisa se fazer rapidamente para haver o aparente conforto de um mundo dominado, transformando suas as tensões, incertezas, instabilidades em informações (SILVA, 2011).

A história das revistas no Brasil confunde-se com a história econômica e da industrialização. Scalzo (2009) argumenta que a primeira revista brasileira chamava-se *As Variedades ou Ensaio de Literatura* e surgiu na cidade de Salvador – Bahia em 1812 e se propôs a publicar: discurso sobre os costumes e as virtudes morais e sociais, algumas novelas escolhidas e extrato de história antiga e moderna, nacional ou estrangeira.

Em 1928, foi publicada no Rio de Janeiro a primeira edição da revista *O Cruzeiro*, revista criada pelo jornalista Assis Chateaubriand que viria a ser um dos maiores fenômenos editoriais, chegando a vender 700 mil exemplares por semana na década de 1950. Essa publicação estabeleceu uma nova linguagem na imprensa nacional, por meio de grandes reportagens e as imagens, utilizando para isso o fotojornalismo. *O Cruzeiro* deixou de ser publicada em 1970.

Por volta de 1950 surge outra revista de grande sucesso nacional, *Manchete*, do grupo Bloch, uma mídia ilustrada que valorizava o aspecto gráfico e fotográfico e que sobreviveu até o começo da década de 1990. Em 1968, é lançada no Brasil uma revista nos moldes da norte americana *Times*, essa mídia é intitulada *Veja* e hoje “é a revista mais vendida e mais lida do Brasil, a única revista semanal de informação no mundo a desfrutar de tal situação” (SCALZO, 2009, p. 31). O que difere a revista *Veja* das outras que foram lançadas até a segunda metade da década de 1960 é o fato de ela consagrar o modelo de revista semanal, organizada em seções, narradas de maneira concisa e sistemática com as informações pesquisadas.

A revista *Veja* foi lançada no Brasil em 11 de setembro 1968 pelo Grupo Abril, no contexto da ditadura militar (1964 a 1985). A revista só atingiu a estabilidade em meados de 1970. Para Villalta (2002), o fato que melhor explica o sucesso da revista *Veja*, depois de 1970, foi uma intensa campanha publicitária feita em torno dela. A campanha incluiu

veiculação de um programa de 12 min. especialmente produzido pela Rede Record de Televisão e transmitido em rede nacional, no horário nobre das 22h do domingo, em que se apresentava ao público leitor como a revista era produzida. A campanha baseava-se nas rápidas transformações mundiais, na agitação política, nas novas descobertas da ciência e na necessidade de saber, de modo nítido, o sentido de tudo isso.

Atualmente *Veja* se configura como a principal revista de informação do Brasil. Ela não se enquadra nos gêneros tradicionais de texto jornalísticos e notadamente não faz distinção entre jornalismo informativo e opinativo. Embora carregado de informação, seu texto é permeado pela opinião de seus *experts*, construída principalmente por meio de adjetivos. A linha editorial da revista *Veja* permite localizá-la como uma instituição midiática que pretende difundir saberes e até mesmo constituir a realidade social de que fala, o que pode ser ilustrado pela afirmação encontrada na “carta ao leitor”, da edição comemorativa ao aniversário de 35 anos da revista:

De Luiz Inácio da Silva a Margaret Thatcher, de Wermer Von Braun a Carl Sagan, de Bem Gurion a Yasser Arafat, de Tom Jobim a Paul McCartney, de Fidel Castro a Roberto Carlos, o resultado é uma edição com um papel excepcional de sabedoria, talento, conhecimento, emoção, capacidade de análise – e, às vezes, até de premonição (VEJA, 17 set. 2003, p. 10).

A revista *Veja* atualmente distribui quase 1.100.00 exemplares por semana. Ela tem uma fórmula editorial baseada no jornalismo investigativo e informativo e tem o seguinte *slogan* de venda:

VEJA. A revista investigativa e esclarecedora que repercute em todo o país, com reportagens que antecipam e explicam as grandes questões do Brasil e do mundo. Leia as entrevistas mais reveladoras e tenha contato com os colunistas que não deixam ninguém indiferente⁵.

A revista *Época* foi lançada em 1998, com uma proposta jovem e inovadora. Patara (2008, p.47) argumenta que o objetivo da revista é abordar uma ampla gama de assuntos, com maior variedade em relação à tradição do segmento no mercado brasileiro. Prima por uma abordagem com informações precisas e espaço para todas as correntes de pensamento. A autora ainda afirma que a revista *Época* fornece um jornalismo em que o leitor e a leitora

⁵ Disponível em: <https://www.assine.abril.com.br/portal/revista!initRevista.action?codProjeto=901&origem=sr/veja/rodape>. Acesso em: 25 out. 2013.

formam sua própria opinião, conceito, inclusive, que baseia toda sua comunicação publicitária e que deu origem ao seu slogan: "A revista que deixa você decidir".

Época é atualmente a segunda maior revista de informação semanal em circulação no Brasil, só ficando atrás da revista *Veja*. Na edição que completa dez anos, edição 523, publicada em 27 de maio 2008, a **Época** declara que sua missão é “Fazer um jornalismo que capte o espírito do nosso tempo e ajude a construir o amanhã, converta informação em conhecimento, transforme a confusão em clareza” (ÉPOCA, 12 mai. 2008, p. 9).

A revista *Época* distribuiu cerca de 500 mil exemplares de publicações de caráter investigativo e o seu *slogan* de venda é

Uma revista com o que há de mais novo em política, economia, comportamento, saúde e cultura. Abordagem inovadora, informações precisas, e espaço para todas as correntes de pensamento. *Época* fornece um jornalismo de primeira e dá ferramentas para que o leitor forme sua própria opinião⁶.

O primeiro fator que me levou a escolher as revistas *Veja* e *Época* é o fato de que, pelos dados apresentados Associação Nacional dos Editores de Revistas Brasileiras (ANER), em seu site⁷, desde 2002, elas são as duas maiores revistas de circulação semanal no país. Outro fator decisivo para as escolhas de *Veja* e *Época* é que elas mantêm projetos que incentivam o seu uso como material pedagógico em sala de aula. A revista *Veja* tem o projeto **Veja na sala de aula** com o objetivo de transformar as matérias jornalísticas em conteúdos didáticos, enunciado no seu site da seguinte forma: "o projeto oferece propostas modernas e ousadas, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, valorizando a interdisciplinaridade e estimulando a autonomia e capacidade de análise crítica do estudante"⁸.

No site da *Veja* também encontramos o seguinte lembrete: “Professor, você pode explorar os conteúdos de VEJA com seus alunos do Ensino Médio. Semanalmente, quatro planos de aula são criados nesta página com base em textos publicados na revista”⁹.

A *Época* tem o projeto **Época na Educação**. O site afirma que o programa é concebido para disseminar, nas salas de aula, a leitura da revista *Época*, e o objetivo do projeto é transformar a revista em “[...] instrumentos úteis a atividades complementares à

⁶ Disponível em: http://editoraglobo.globo.com/assinaturas/assine-epoca-var.shtml?site_par=191&origem_par=1&formato_par=ASS_EP_B&versao_par=CADASTRA&gclid=CPbTt_DI9asCFQ175QodAzRIJg. Acesso em: 25 out. 2013.

⁷ Disponível em: <http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42424-1.asp>. Acesso em: 20 out. 2013.

⁸ Disponível em: www.vejanaladeaula.com.br. Acesso em: 25 out. 2013.

⁹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/saladeaula/>. Acesso em: 25 out. 2011.

grade curricular, ajudando na formação de leitores bem informados, críticos e criativos”¹⁰. No site, essa mídia lembra aos professores e as professoras:

Com as informações disponíveis nas revistas ÉPOCA e GALILEU e com as sugestões de atividades dos fascículos ÉPOCA NA EDUCAÇÃO, que as escolas recebem gratuitamente durante todo ano letivo, alunos e professores constroem projetos multidisciplinares para elaborar jornais, revistas, filmes e até a rádio escolar¹¹.

Verifiquei, assim, que as duas revistas têm como projeto propor que suas reportagens sejam utilizadas em salas de aula como forma de ajudar os e as discentes e os e as docentes a lerem o mundo, utilizando, para isso, o ponto de vista analítico das revistas sobre as questões sociais.

Uma das características da *Veja* e *Época*, imprescindível para a escolha dessas mídias como *corpus* de análise, foi o fato de essas revistas manterem em seus sites um acervo com todas as suas edições digitalizadas e disponível para consulta, o que facilita o acesso e as caracterizam como um arquivo histórico, essas revistas, portanto, compõem a história das sociedades em que vivemos e, seus textos, em geral, são produtores e difusores de História (GERZSON, 2007).

Outro ponto que as faz se diferenciar de outros meios de comunicação impresso é a facilidade de se guardar e colocar as revistas em uma estante para montar a coleção. Independente dos diferentes formatos possibilitados pelo avanço tecnológico, também é possível obter a coleção nos formatos digitais do conteúdo da revista. Como afirma Scalzo (2009, p. 40), “não importa o que muda nos formatos, o que se deve respeitar sempre é a necessidade de carregar, de guardar, de colecionar que os leitores têm”. Ainda por causa da qualidade do papel, outro diferencial das revistas é qualidade e a durabilidade, o que permite que essas tenham um material para arquivo.

As revistas *Veja* e *Época*, de maneira geral, possuem uma centena de páginas em cada edição e suas páginas podem ser classificadas de acordo com a seção editorial, como economia, política, comportamento e educação, e são parecidas quanto ao formato e padrão editorial (BIROLI, 2010). São revistas classificadas como informativas e possuem circulação semanal e nacional, segundo o Instituto Verificador de Circulação (IVC) em seu

¹⁰ Disponível em: <www.epoca.globo.com/epocanaeducacao/>. Acesso em: 27 out. 2011

¹¹ Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/>>. Acesso em: 25 out. 2011.

site.¹² Cabe aqui ressaltar que em nenhum momento este estudo tem intenção de estabelecer uma análise comparativa entre as revistas *Veja* e *Época*. Como afirma Foucault (2003, p. 255), “[...] o que me interessa, no problema do discurso é fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento”.

As narrativas das revistas podem ser entendidas como espaço de disputas pela hegemonia das representações sociais, conforme faz Rocha (2005), quando, em sua tese de doutoramento, analisa os textos publicados sobre as escolas em diferentes mídias, entre elas as revistas *Veja* e *Istoé*.

O trabalho de Schmidt (2006) utilizou a mídia impressa como foco de estudo, centrando sua análise nos textos das revistas que abordam educação e cultura, com a finalidade de entender o que os jovens compreendiam **por ter atitude**. Gerzson (2007) verifica a concepção de educação sugerida nas revistas *Veja*, *Época* e *Istoé* e como elas se organizam em favor das políticas neoliberais, tornando-se inspiradoras para minha pesquisa.

Esses trabalhos, assim como uma intensa produção acadêmica que analisa mídias como textos culturais, entendem que o discurso propagado pelas revistas difunde representações dos objetos sobre os quais falam, ajudando a compor suas identidades. Dessa forma, anuncio uma das premissas teóricas deste trabalho, que, na análise de textos apresentados pelas revistas sobre educação da e para a população negra no Brasil, é compreender as revistas *Veja* e *Época* como instituições midiáticas difusoras de posicionamentos sociais, inseridas na Sociedade do Espetáculo.

1.1.1 Os dispositivos pedagógicos em *Veja* e *Época*

Parti do pressuposto de que a sociedade e a cultura são terrenos em disputa e que as produções culturais nascem e produzem efeitos em determinados contextos. Estou convencido de que mergulhar na materialidade discursiva das revistas significa buscar, por dentro desse artefato midiático, estratégias construídas para atingir os diferentes grupos sociais e cada indivíduo particularmente. Os discursos das revistas sobre a educação ajudam a entender a constituição da cultura e produção dos sujeitos sociais e

¹² Disponível em: <www.ivc.org.br>. Acesso em: 25 out. 2013.

consequentemente problematizar os dispositivos capazes de ensinar e fazer circular informações.

O termo dispositivo foi inspirado no sentido empregado por Larrosa (1994, p. 57), que utiliza a expressão “dispositivo pedagógico” para explicar que é na construção e na mediação pedagógica da experiência de si que “o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente nos quais aprende e transforma determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se”.

As revistas semanais, escolhidas como foco de análise desta tese, ao discursar sobre o universo educacional, favorecem a visibilidade de ações, as opiniões, os dados estatísticos que debatem a educação no Brasil e sugerem competências escolares adequadas à população brasileira desde o início do século XIX (GERZSON, 2007). A *Veja* e a *Época* utilizam basicamente dois dispositivos pedagógicos para interagir com o mundo da educação: o primeiro é o dispositivo pedagógico escolar, para propor atividades pedagógicas em salas de aula, por meio de seus projetos educacionais, ou seja, o dispositivo busca interagir dentro de sala de aula, mediando a relação docente-discente.

Para atender ao dispositivo pedagógico escolar, a revista *Veja* propõe atividades pedagógicas, no projeto **Veja em sala de aula**. Em uma breve análise do site do projeto¹³ percebo que há proposta de atividades divididas por disciplina e organizadas em forma de plano de aula e que tem como base as suas reportagens semanais. Além disso, a *Veja* está vinculada à Fundação Victor Civita, organizada e mantida pelo Grupo Abril. Sua missão é

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional¹⁴.

Para organização do dispositivo pedagógico escolar, a revista *Época* afirma que “o projeto *Época* na Educação está há dez anos propiciando aos alunos e seus professores uma viagem fantástica pelo mundo da informação”¹⁵. Para isso, a revista produz fascículos mensais e suas reportagens ficam disponíveis *online* para que alunos e alunas e professores e professoras possam consultar.

¹³ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/saladeaula/>>. Acesso em: 26 out. 2011.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>>. Acesso em: 26 out. 2011.

¹⁵ Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/>>. Acesso em: 26 out. 2011.

O segundo dispositivo utilizado pelas revistas *Veja* e *Época* é o pedagógico-cultural. Este é utilizado para marcar, mencionar, notificar fatos e informações sobre a educação, ensinando qual é o papel da educação e dos sujeitos na sociedade contemporânea. Esse dispositivo já não está mais restrito às salas de aula, ele engloba todos e todas por meio de reportagens, colunas e entrevistas que têm como temas centrais a educação escolar, escola pública, políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de docentes.

As revistas com o dispositivo pedagógico-cultural, em alguns momentos, sugerem iniciativas salvacionistas para a educação em suas capas, manchetes, crônicas, entrevistas e anúncios, responsabilizando a educação escolar pela qualidade da vida da população, pela diminuição da violência e pela preparação de profissionais adequados ao mercado de trabalho.

Em outros momentos, a educação e as instituições escolares, em especial as instituições públicas, são mencionadas como sistema degradante e que está em processo de falência. Essas reportagens, colunas e matérias reprovam a educação, responsabilizam os professores e as professoras pela baixa qualidade do ensino e declaram as políticas governamentais para educação como ineficientes, a conjuntura educacional brasileira também é criticada nas revistas por sua incapacidade de responder aos problemas sociais e econômicos, constituídos historicamente, nas palavras de diversos especialistas, que são chamados para relatarem os seus posicionamentos nas páginas das revistas.

A realidade dos 55 mil colégios da rede pública de ensino fundamental no país é parecida. Insuficiência crônica de recursos, professores despreparados, currículos malfeitos, má gestão das verbas disponíveis e escolas em condições precárias. Esses são os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no qual apenas 178 escolas de 1a a 4a séries da rede pública obtiveram desempenho equivalente ao das escolas dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em outras palavras, 99,7% não atingem os padrões mínimos das escolas dos países mais ricos. Um vexame (ÉPOCA, 12 ago. 2008, s/p.)¹⁶

Os discursos das revistas, que narram o universo escolar, variam de narrativas que ora o colocam como salvador e redentor, ora o responsabiliza pelas mazelas sociais e ora, pela falta de um progresso econômico. Ao folhear as páginas *online* da *Veja* e *Época*, o

¹⁶ Nos textos utilizados da revista *Época* no decorrer desta tese não constam páginas visto que a versão digitalizada das revistas, disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/edicoes-antiores/>>, acesso em: 17 jan. 2012, apesar de manter o mesmo conteúdo da versão impressa, não está paginada.

leitor encontra inúmeras prescrições para adequar o universo da educação às necessidades econômicas, políticas e culturais da contemporaneidade. Para Gerzson (2007), a educação, como uma alternativa para proporcionar o crescimento e o desenvolvimento social, parece consenso entre jornalistas, políticos, administradores, economistas, cientistas políticos e especialistas. São os *experts* denominados para opinar e dar credibilidade aos posicionamentos das revistas sobre a forma de se fazer pensar e organizar os processos educativos.

Um exemplo dessa prática é a coluna **Em foco**, assinada por Sérgio Abranches, cientista político, publicada na revista *Veja*. Ele afirma que “cada sociedade tem a educação que quer. A nossa é péssima, antes de tudo, porque não fazemos a nossa parte” (VEJA, 14 abr., 2004, p. 75)¹⁷. Para Ricardo Filho (2005), a comparação do sistema de ensino brasileiro com o de outros países é um dos elementos discursivos recorrentes utilizados pelas revistas.

Nas teorizações foucaultianas, “as palavras e seus sentidos estabelecidos discursivamente estão ligados a um campo prático no qual eles são desdobrados”, ou seja, coisas ditas ou escritas são sempre históricas e funcionam como práticas concretas (FISCHER, 2007, p. 42).

Para Ricardo Filho (2005), quando a educação como é entendida a vilã nas revistas, geralmente está vinculada com uma crise geral do Estado, que, para os *experts* das revistas, não se interessa em investir na manutenção das instituições escolares. Já não interessa, ao Estado, manter e dar determinações do que se deve ensinar e aprender nas salas de aula. Com esse discurso de inoperância do Estado, veicula-se uma ideia de crise da educação pública e defendem-se as práticas educativas que se aproximam da perspectiva do mercado como aquela que promove a competitividade, por isso é a mais viável para resolver o problema da qualidade do ensino. Por exemplo, quando a revista discorre que

[...] é importante aceitar e até favorecer a competição entre as diversas universidades de um país, seja por bons professores, seja por bons alunos, pois promove a qualidade de ensino de maneira geral (VEJA, 18 fev. 2004, p. 15).

¹⁷ Os excertos dos textos das revistas *Época* e *Veja*, utilizados no decorrer desta tese, serão feitos da seguinte forma: nome da revista, seguido pela data da publicação e páginas em que se encontra o excerto analisado. Exemplo; VEJA, 18 fev. 2004, p. 15.

O percurso da educação escolar, suas práticas e políticas nas narrativas das revistas oscilam entre aquela que salva, desde que atenda a determinado pressuposto eleito pelos *experts* como adequados, e aquela que não colabora com a formação dos sujeitos sociais para a atualidade. Assim, na Sociedade do Espetáculo, que é eminentemente uma sociedade midiática, “a educação depende da comunicação, ou seja, ela é atravessada, formatada, movimentada e interpelada constante e inconstantemente pela comunicação. Pode-se dizer que a comunicação é imanente à ação de educar” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 18).

Nesse contexto, as revistas são registros históricos de discursos capazes de disseminar posicionamentos e propor práticas educativas. Essas revistas operam na constituição da cultura, articulando modos de ler o mundo. Se, por um lado, a revista valoriza a educação e atribui a ela a capacidade de solucionar os problemas do país, habilita-se também a ensinar os professores e as professoras, os alunos e as alunas, os governos e os interessados e interessadas em operacionalizá-la. Por outro, difunde o discurso de que a escola e suas práticas não estão colaborando com o desenvolvimento do país por não desenvolver, nos alunos e nas alunas, habilidades para competir no mercado de trabalho.

Para Gerzson (2007), as revistas, com os seus dispositivos pedagógicos culturais, noticiam as políticas públicas para a educação. Suas matérias descrevem as iniciativas propostas pelo Governo Federal e mostram como elas podem e devem ser aplicadas, trazendo modelos e ensinamentos de como agir no universo escolar.

O mapeamento dos discursos das revistas *Veja* e *Época* ajuda a delinear o perfil da escola adequada ao Brasil (RICARDO FILHO, 2005; GERZSON, 2007; BOTTOS, 2011):

- uma escola de massas, gratuita, direcionada para camadas populares, com ensino de qualidade (RICARDO FILHO, 2005);
- uma escola que não é assistencialista e ensina o que realmente importa: português, matemática e ser criativo para mundo competitivo (GERZSON, 2007);
- as verbas públicas devem priorizar o Ensino Básico, mas criando mecanismo de profissionalização da mão de obra de nível médio sem onerar os gastos públicos (RICARDO FILHO, 2005);
- uma escola tem que aprender a fazer parceria com setor privado e investir recursos em áreas adequadas (BOTTOS, 2011);

- a diminuição da ação do Estado nos espaços escolares e uma maior descentralização da distribuição de recursos para as escolas (GERZSON, 2007);
- uma escola que leve o Brasil ao desenvolvimento e à modernização (RICARDO FILHO, 2005);
- uma escola que tenha uma administração mais eficiente, premiando os melhores alunos e alunas e professores e professoras (BOTTOS, 2011);
- uma escola que rompa com os ranços ideológicos (RICARDO FILHO, 2005);
- uma escola que tenha professores e professoras eficientes (BOTTOS, 2011).

Ao analisar as características da boa escola nas revistas, Ricardo Filho (2005, p.110), afirma que “ela[s] transforma[m] a linguagem econômica em preceitos pedagógicos”. O autor ainda afirma que as prescrições de educação das revistas, apesar de denunciar a necessidade de investir na formação para professores, espaços adequados, melhores salários, diminuição da violência escolar, “transforma[m] a educação em receituário econômico em perfeita sintonia com as transformações tecnológicas que afetam o mundo do trabalho” (RICARDO FILHO, 2005, p. 111).

Para Veiga-Neto (2005, p. 38), o avanço econômico representa a reinserção dos saberes, *expertises* e competências. Esse avanço, colocado em funcionamento, desloca as técnicas de governo para que o Estado passe a ser gerenciado pela lógica empresarial, “pois transforma o Estado numa grande empresa”. Surgem, assim, as instituições e movimentos que desobrigam o Estado ao controle e financiamento das necessidades sociais. Percebo que a formação discursiva, organizada por *Veja* e *Época* para definir o perfil adequado para a escola no Brasil, mantém ligação com o projeto (neo)liberal de sociedade.

Desse modo, uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma suposta estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e que se colocariam acima desses. Não se trata, também, de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez nessa ou naquela instituição. Trata-se de analisá-los tendo sempre em vista que **é por uma certa economia dos discursos de verdade há possibilidade de exercício de poder**. Nesse sentido, aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso (VEIGA-NETO, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

As instituições surgem para gerir e pensar nas questões sociais, organizações não governamentais, cooperativas, associações comunitárias, parcerias entre empresas privadas e instituições sociais. Nesse contexto, as revistas *Veja* e *Época* estão utilizando seus dispositivos pedagógicos para falar do universo da educação, o que permite inferir que as revistas utilizam-se dos dispositivos pedagógicos culturais e dos dispositivos pedagógicos escolares para estabelecer um processo de governo do universo escolar e dos grupos sociais que o frequentam. Para Foucault (2003), **governo** não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado, como muitas vezes aparecerá neste texto, mas pode ser também compreendido como aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos buscam conduzir-se e conduzir os outros. Para diferenciar a ação do Estado da ação de governar a si e aos outros, daqui em diante, utilizarei governo todas as vezes que me referir a uma ação do Estado, como fazem Veiga-Neto (2000) e Bujes (2002). Utilizarei **governamento** para caracterizar o poder que se exerce e é exercido para administrar as condutas, a si e aos outros: Que tipo de escola é idealizado? Para quem ela se destina? Quais são os objetivos a que quer atender? Como ela está e como é pensada?

1.2 A NEGRITUDE NAS REVISTAS: (RE) CONHECENDO AS *EXPERTISES*

Argumentei até aqui que as revistas *Veja* e *Época* agem sobre bases interpretativas adaptadas ao nosso tempo histórico, sugerindo aos leitores e às leitoras formas de ver o mundo e analisá-lo. No entanto, as revistas não constroem essas narrativas discursivas sem vinculação com o contexto social em que estão inseridas. Para construir a sua governamentalidade sobre a educação, no caso sobre a educação da e para a população negra, as revistas se utilizam dos seus dispositivos pedagógicos como expliquei anteriormente.

Esses dispositivos pedagógicos são referenciados na relação saber e poder. Questionar quem fala sobre essa educação da ou para a população negra nas revistas *Veja* e *Época* é um dos primeiros passos a ser dado nessa investigação para atingir meu objetivo.

Esse questionamento me leva necessariamente a discutir como se organiza a relação saber e poder em nossa sociedade. Com o projeto de modernidade sedimentado no século

XVIII com o Iluminismo, o poder sobre a vida configurou-se em forma de biopoder, ou seja, aquele poder que tem as ciências biológicas ou naturais e seus cientistas no centro. Conforme Foucault (1998) apresenta nesse período o corpo é visto como máquina, o seu adestramento significa a ampliação de suas aptidões, a extorsão de suas forças, o crescimento de sua utilidade e docilidade, a sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. Centrado no corpo-espécie, a ciência do século XVIII **visava** regular o nascimento, a mortalidade, a saúde, a longevidade, as migrações e a criminalidade.

Com o biopoder, inventou-se o conceito de população, que abarca a dimensão coletiva de corpos, que não era, até aquele momento, uma problemática no campo dos saberes. Para conhecer e regular esse corpo-coletividade, foi necessário descrevê-lo e quantificá-lo, relacionar os resultados, fazendo combinações e comparações para, se possível, prever o futuro, a partir do passado, e, com isso, enquadrá-lo em um tipo imaginado e esperado para aquele momento.

Para tanto, diferentes saberes engendraram-se: a estatística, a demografia, a medicina sanitária. A produção desses campos de saberes, em sincronia com o desenvolvimento do biopoder, mostra que entre as estratégias de poder e as técnicas de saber não existe exterioridade: 'os saberes se engendram e se organizam para 'atender' a uma vontade de poder' (VEIGA-NETO, 2011, p. 141).

Foucault (1998, p. 78) emprega a expressão *saberes* para se referir a teorias sistemáticas, manifestas por meio de discursos científicos, tomados como verdades. Para esse pensador, “o sujeito não é produtor de saberes, mas é produzido no interior desses saberes”.

Se Foucault aproxima saber e poder numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa: poder e saber são dois lados de um mesmo processo. As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de força constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. [...] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o

discurso, uma vez que é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber (VEIGA-NETO, 2011, p. 157-158).

No projeto moderno, o saber e o poder autorizam quem pode ou não pode falar sobre determinado tema. No entanto, esse sujeito estará vinculado ao conceito de ciência, organizado no Iluminismo, constituindo, assim, quem pode falar sobre determinado assunto. O *expert* é um termo designado aos indivíduos ou às instituições “que têm habilidades ou conhecimentos especiais que os fazem dominar determinado saber ou fazer humano”. Já a expertise é a competência ou qualidade de especialista de um indivíduo ou de uma instituição. O papel dos *experts*, portanto, é fazer circular a vontade de verdade de determinado momento da História, “vivemos sob uma episteme cuja vontade de verdade exige um discurso verdadeiro realizado por um sujeito universal”. Rose (1998, p. 44) afirma que

o governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu.

Nos textos analisados, os *experts* são constituídos por jornalistas, cientistas sociais, econômicos, políticos, professores universitários, isso quando a revista não chama para si a função de especialista de determinado saber. Interessante é notar que o saber, difundido pelas revistas e seus especialistas, justifica ou rejeita práticas sociais e políticas adotadas pelo governo, tendo como princípio o projeto de Brasil que eles têm em mente. Nesse sentido, *Veja* e *Época* funcionam como instituições midiáticas, propagadoras de uma vontade de verdade.

Veiga-Neto (2011) explica que uma vontade de verdade é constituída por séries discursivas, famílias cujos enunciados, verdadeiros e não verdadeiros, estabelecem o pensável como um campo de possibilidades, fora do qual nada faz sentido - pelo menos até que aí se estabeleça outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente interpelado por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estável que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico, no qual daremos sentido às nossas vidas, negando, aceitando ou complementando.

Como demonstrei no **Quadro 1**: Textos mapeados das revistas *Veja* e *Época*, na coluna que se refere ao autor, ao tratar da educação da e para a população negra, são utilizados dois tipos de *expertises*: o institucional, ou seja, das revistas e o dos especialistas.

A *expertise* institucional pode ser constatada em textos como o publicado na *Veja* em 02/11/2005 intitulado: **A coragem de dizer “não”**, e no texto publicado na *Época* no dia 26/06/2003 intitulado: **Haverá conflitos**. Esses dois textos, assim como outros, verificados no **Quadro 1**, não são assinados por especialistas, mas sim por *Veja* e *Época* que são enunciadas enquanto instituições midiáticas para propagar uma vontade de verdade. Ao fazer isso, as revistas indicam aos leitores que esse é um posicionamento institucional e que se responsabilizam pelos enunciados contidos nos textos.

A *expertise* dos especialistas pode ser constatada nos textos como o de Leandro Loyola: **As armadilhas do racismo**, publicado na *Época* em 05/09/2009, e no texto de Diogo Mainardi: **Dois pesos para dois crioulos**, publicado na *Veja* em 11/07/2007. Esse saber diferente da revista virá com assinatura do especialista, *expert*, que o escreveu e se responsabilizará pelos enunciados do texto.

Na *expertise* do especialista, será utilizado um discurso de poder-saber que sua formação intelectual ou acadêmica lhe deu. No caso dos textos citados, Leandro Loyola é jornalista e diretor assistente da revista *Época*, e Diogo Mainardi é escritor, roteirista de cinema e colunista da revista *Veja*. Entre vários outros que assinam os textos selecionados como *corpus* de análise da pesquisa, esses autores utilizam-se da relação saber/poder para sugerir, à população brasileira, quais são os conhecimentos que devemos ter sobre a negritude brasileira e como devemos nos posicionar diante das medidas governamentais como a Lei 10.639/2003 e o Decreto 4.876/2003.

Outro fator que ressalto é a categoria de tipo de textos encontrados em *Veja* e *Época* sobre a negritude brasileira. Eles podem ser divididos em reportagens e colunas, conforme demonstro no espaço destinado às categorias do **Quadro 1**. As reportagens têm como base a notícia analisada ou interpretada. Em princípio os enunciados das notícias devem ser de relatos objetivos, escritos em textos nítidos, ordenados, segundo os cânones da linguagem jornalística, e essas notícias não deveriam sugerir nenhum outro efeito de sentido além dos conteúdos manifestos (MOTTA, 2003).

As colunas são compostas de textos opinativos, baseados em notas que mesclam política, economia, notícia factual e comentários. Nas colunas, o espaço enunciativo que

favorece a subjetividade do autor é fortalecido pelo saber especialista, responsável pela coluna (RAMOS, 2002).

As duas categorias de texto podem ser analisadas como estratégias discursivas de construção das vontades de verdades. As reportagens baseiam-se principalmente nos discursos da imparcialidade e credibilidade das revistas e dos jornalistas, enquanto as colunas baseiam-se no discurso da confiança e do saber do *expert*.

Por isso ao analisar a construção da narrativa das revistas, pergunto “[...] a quais grupos correspondem às compreensões que são postas em circulação? Por que eu nada sabia sobre isso? Qual é a minha própria localização em um sistema internacional de relações econômicas que produzem essas condições?” (APPLE, 2000, p. 35).

Questionar o saber dos *experts* é desafiar a lógica enredada no Iluminismo europeu, que acreditava na formação do sujeito centrado:

o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, **dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia**, ainda permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 10-11, grifo nosso).

O sujeito do Iluminismo segue os pressupostos da ideia de que o indivíduo se desenvolve em torno de um todo unificado, por meio de mudanças evolucionárias, e tem na escola organizada no século XVIII a instituição que o ajudará a aprimorar-se intelectualmente para que possa atingir o progresso. Rejeito nesta investigação a tradição europeia como o único referencial para entender a história, a cultura e a política nacional.

Nessa visão, as tradições demonstram a importância de se constituir a história como um diálogo entre várias vozes, enquanto elas lutam dentro de relações de poder assimétricas. As tradições não são valorizadas por suas reivindicações de verdade ou autoridade, mas pelas maneiras em que elas servem para liberar e ampliar as possibilidades humanas (GIROUX, 1999a, p. 145).

Na análise dos discursos de *Veja* e *Época* sobre a população negra brasileira e sua educação, considero relevante questionar como foi construída a identidade nacional, para retratar os saberes sobre a cultura negra no Brasil, e como as revistas difundem os seus posicionamentos no espaço escolar.

Para Foucault (1997), nós precisamos dessa produção de discursos verdadeiros e racionais para podermos manter nosso domínio diante dos acontecimentos que podem se produzir. Nesse sentido, as revistas *Veja* e *Época* são capazes de seduzir as escolas, por ter como objetivo interpretar o mundo para os seus leitores e para as suas leitoras. Por meio dessas práticas, muitas coisas são aprendidas. São coisas que passam a fazer parte de cada um de nós. Dessa forma, a minha tarefa é compreender a autorização discursiva mobilizada pelos *experts* nas páginas de *Veja* e *Época* para questionar a mecânica geral do governo da educação da e para a população negra na atualidade.

2 EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO MODERNO BRASILEIRO

Se, para Foucault (2003), uma das características da governamentalidade está relacionada à como o Ocidente na modernidade desenvolveu uma série de saberes para o governo dos outros, faz sentido, para mim, iniciar este capítulo, questionando: Qual a relação entre a educação escolar e a população negra durante a construção do Estado moderno brasileiro? Para Carvalho (1989), a construção do Estado moderno brasileiro está relacionada com as discussões geradas em torno da Proclamação da República (1889) que tinha como *slogan* “Ordem e Progresso”. A educação escolar era elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência. Hilsdorf (2005) lembra que, apesar de a escola pública ter tido como projeto a educação da grande massa, não se tratava de fornecer todo o ensino a toda a sociedade, já que essa escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam ao desenvolvimento econômico brasileiro nos moldes europeus. No relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva argumenta que

o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. **O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares** (BRASIL, 2004, p. 7, grifo nosso).

Os decretos, citados por Silva (BRASIL, 2004), permitem-me inferir que no final do século XIX, início da República brasileira, período em que se intensificava o debate sobre a modernização do Brasil, a presença da população negra nos bancos escolares era restringida ou proibida. Ressalto que naquele momento histórico, demarcado pelos decretos de 1854 e 1878, as discussões sobre a abolição da escravidão dos negros e das

negras já ganhavam contornos. No entanto, essa população ainda estava refém do trabalho escravo.

No contexto das transformações políticas e culturais que aconteceram no final do século XIX e início do século XX, Schelbauer (1997, p. 1) alerta que

sabe-se que no Brasil, a educação das classes populares suscitou um amplo e prolongado debate, tendo como cenário as transformações que estavam ocorrendo na forma do trabalho e conseqüentemente, na organização política, determinada pelo movimento geral do capitalismo no final do século.

Como estratégias para organizar o Brasil frente às transformações que estavam ocorrendo no mundo no final de século XIX, parte da elite e intelectuais elaboraram o documento chamado Manifesto Republicano¹⁸. Hilsdorf (2005) argumenta que os signatários do Manifesto Republicano tinham a convicção de que a educação escolar levaria o Brasil rumo ao desenvolvimento econômico para se equiparar às nações europeias, como França e Inglaterra. Seria a solução para a transformação econômica almejada pela sociedade brasileira, pois o progresso prometido pelos republicanos viria pela prática do voto dos alfabetizados. A frequência à escola, portanto, deveria formar o homem¹⁹ progressista e adequado aos tempos modernos, para transformar os súditos em sujeitos capazes de utilizar sua racionalidade para o desenvolvimento do país.

Naquele momento histórico havia necessidade de transformar os homens em cidadãos aptos para viverem em regime democrático, a fim de configurar um significado à ideia de nação. O ideário republicano acenava uma irreduzível incompatibilidade entre um sistema representativo e a ignorância popular, no período monárquico. Na perspectiva dos republicanos emergentes, havia um antagonismo essencial entre realeza e povo, do qual a governabilidade da ordem monárquica se tornava gradualmente instável e sujeita a perturbações (FELIPE; TERUYA, 2007).

O povo deveria ser educado para a vida democrática. Na escola eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo, no qual haveria efetiva demanda

¹⁸ O lançamento do Manifesto em 3 de Dezembro de 1870, estampado com destaque na edição inaugural do jornal *A República*, é o documento simbólico mais importante na implantação do regime republicano e na queda da monarquia.

¹⁹ Ao utilizar a expressão o homem, estou considerando que nesse momento as mulheres não ocupavam o mesmo local que o homem no projeto da escola pública brasileira.

do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, com o advento de um novo modelo inspirado nos países europeus.

Para Carvalho (1989, p. 77-78), o objetivo dos republicanos era produzir, pela consciência do indivíduo e de forma coletiva, a consciência nacional. Na verdade, a ação humana junto ao processo de desenvolvimento representava o elemento catalisador que poderia apressar ou retardar a "irresistível colaboração do espírito com a verdade" sem, contudo, jamais conseguir interromper ou inverter sua direção. No entanto, o discurso republicano parecia não deter a certeza de que esse processo se realizasse sempre no sentido esperado, pois alertava para a existência de duas alternativas, o amesquinamento "até a materialidade do instinto" e a subida até a "clareza da razão" - para que os indivíduos tivessem êxito em chegar à razão da escola, deveria utilizar os seus dispositivos internos.

A responsabilidade pedagógica do Estado se aliava às necessidades ditadas pelas exigências do seu tempo histórico, de acordo com a marcha inexorável dos povos rumo a um processo de progressivo aperfeiçoamento, trazido, ao que se supunha, pelas luzes da civilização. Ocorre, entretanto, que essa ideia de uma nação a ser construída não constituía privilégio exclusivo do pensamento republicano, já que os elementos ilustrados da elite do país apontavam no Parlamento que os males, a serem erradicados do território brasileiro, originar-se-iam antes nos hábitos e na educação, para, como decorrência, fixarem-se posteriormente nas leis e nas instituições. Assim, a mística da nacionalidade veio acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia, enquanto tal, a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro, a brasilidade (CARVALHO, 1989).

Um dos primeiros problemas que os cientistas sociais brasileiros buscaram resolver em fins do século XIX foi o da existência e das características da brasilidade, que se comporia de

[...] um patrimônio cultural formado de elementos harmoniosos entre si, que se conservaria semelhante através do espaço e do tempo; e a partilha do patrimônio cultural pela grande maioria dos habitantes do país, em todas as camadas sociais. Tais elementos consistiriam em bens materiais (maneiras de viver) e espirituais (maneiras de pensar). A totalidade deste patrimônio cultural poderia apresentar diferenças através do tempo e do espaço; mas seriam diferenças superficiais; um núcleo central profundo persistiria igual a si mesmo pelas idades afora, em todos os níveis sociais e etnias (QUEIROZ, 1989, p. 18).

Dessa forma, cabia ao Estado, como operador na identidade nacional, agir para a construção de uma identidade nacional harmoniosa, o que permitiria, ao Brasil, um desenvolvimento econômico, já que o país do século XIX não acompanhava a mesma realidade economicamente avançada dos países europeus. As formas arcaicas de produção, a abundância de mão de obra e a baixa densidade demográfica representavam uma limitação de nossa estrutura agrária exportadora na virada para o século XX. Mesmo assim, já se cogitava um processo de urbanização no próprio sistema monárquico, por isso havia a necessidade de criar uma educação voltada para a produção industrial, intrínseca ao desenvolvimento econômico do país.

Para exemplificar a busca pelo progresso, apregoado pelo Iluminismo no Brasil, Hilsdorf (2005) cita Rui Barbosa como um demonstrativo da ilustração liberal brasileira na rota do desenvolvimento do país. A autora ainda relata que Rui Barbosa em seus pareceres sobre a reforma do Ensino Primário apresentava nitidamente sua concepção sobre o terreno a ser cultivado. A prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho, e este, a seu corolário intrínseco: a instrução popular. Pelas lentes de Hilsdorf (2005), percebo que, para Rui Barbosa, a educação pública no Brasil teria a função de formar o sujeito iluminista, enfatizando a importância da instrução pública como forma de preparar o indivíduo para o trabalho.

O discurso da elite brasileira em relação ao atraso econômico, social e cultural no Brasil, naquele momento da história, devia-se à ignorância das camadas brasileiras como fator propulsor de todos os males. Nesse discurso, somente pela razão o homem poderia ser livre frente aos perigos da natureza porque o conhecimento científico, transmitido pelas instituições escolares, poderia dominá-la. Constituir o ensino liberal não seria, contudo, uma tarefa para qualquer pessoa e sim um dever urgente de estratos esclarecidos da população, os únicos capazes de efetuar um projeto de responsabilidade social e política.

Nesse projeto de formatar o sujeito do Iluminismo no Brasil, a escola era considerada uma instituição voltada para assegurar garantias da extensão progressiva, gradual, contida e vigiada da vontade popular. O discurso da escolarização em massa, difundido a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de

consolidação de uma nova ordem social, os novos arranjos econômicos, geopolíticos e culturais.

Lyotard (2002) afirma que a visão moderna de ver o mundo não é uma descoberta do Iluminismo, mas uma invenção do próprio Iluminismo. Os conceitos da modernidade, para explicar os sujeitos sociais, são geograficamente localizados e historicamente datados, por isso não são eternos e nem universais. Eles são questionáveis.

A narrativa da modernidade de caráter legitimador, para explicar o sujeito do Iluminismo, buscou um indivíduo transcendental que estaria dentro de cada um de nós,

[...] à espera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, a liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir (LYOTARD, 2002, p. 71).

Essa narrativa da modernidade, ao mesmo tempo em que nos explica o mundo, ela nos aprisiona dentro de determinados enquadres, construindo, assim, as metanarrativas, que têm as pretensões de organizar, subordinar e explicar outras narrativas. Elas são totalizantes e universalizantes, com pretensão de ensinar como pensar e analisar as questões sociais. Sacristan (2001) afirma que a educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores.

A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação (SACRISTAN, 2001, p. 21).

Carvalho (1989) lembra-nos de que, na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como, leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional, que era a vinda de um grande número de imigrantes europeus. Além disso, a introdução de novas disciplinas nos programas do Ensino Primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a nova realidade brasileira que apresentava o crescimento dos setores de

prestação de serviços e o desenvolvimento da pequena indústria, e isso justificava a inclusão desses conteúdos.

No período da Primeira República, há registros do esforço do Estado em oferecer a escolarização do trabalhador branco nacional ou estrangeiro nas escolas públicas oficiais. Os censos escolares do início do século XX registram a presença marcante dos filhos dos imigrantes nas escolas públicas nos dados apresentados: “os filhos de pais estrangeiros eram em algumas escolas duas a três vezes superior aos filhos de pais brasileiros” (SOUZA 1998, p. 27).

Sobre a instrução escolar dos ex-escravos no período de 1889 a 1930, há poucos registros, porém, ao investigar diversas fontes primárias ou fontes secundárias que analisaram documentos, fotografias e depoimentos dessa época, é possível encontrar alguns dados nos discursos emitidos na imprensa escrita sobre o negro e a negra no pensamento educacional brasileiro. Souza (1998) traz dados que indicam as condições precárias da população negra e uma pequena presença de crianças negras que frequentavam os grupos escolares, reveladas nas fotografias da época. Afirma a autora que

se pode dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. **Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros** (SOUZA, 1998, p. 27, grifo nosso).

A organização da escola pública brasileira teve como base a construção dos sujeitos do Iluminismo moderno, mesmo assim vários grupos pertencentes a essa sociedade ficaram de fora desse projeto. Souza (1998) cita pobres, miseráveis e negros que lutaram ao longo de todo o século XX, para adentrar no espaço escolar, e que naqueles espaços que conseguiram adentrar lutaram pela valorização de sua cultura e características identitárias. Quem a define escola da modernidade? Quem define o seu currículo? Quem define que histórias são narradas ali?

Não se trata de fazer uma arqueologia²⁰ do saber da história da escola pública brasileira e seus desdobramentos, isso é importante, mas não é meu objetivo nesse momento. Para compreender os discursos sobre a educação da e para a população negra no

²⁰ O conceito de arqueologia é definido aqui como “um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à tona fragmentos de idéias, conceitos, discurso já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11). A partir desses fragmentos, posso entender como os saberes aparecem e se transformam.

Brasil, concentrar-me-ei em entender quais os rastros deixados pelos arquitetos da modernidade na história brasileira, que, para Veiga-Neto (2005, p. 63), são “brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã) e ilustrados”, e como esses rastros são constituintes dos posicionamentos veiculados pelas revistas *Veja* e *Época* sobre a educação dessa população.

2.1 O PROJETO DE MODERNIDADE BRASILEIRO: O NEGRO E A NEGRA EM QUESTÃO

Na atual conjuntura, discutir a história da população negra demanda um conhecimento sobre a forma como os negros e as negras foram inseridos no projeto nacional de educação no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, o Brasil passou por um profundo período de transformações em decorrência do fim da escravidão negra, em 13 de maio de 1888, que durou aproximadamente 350 anos. Com isso, houve um intenso processo de adaptação e remodelação das relações de trabalho do regime escravo para o trabalho livre e assalariado. Após abolição da escravidão, o Brasil recebeu milhares de trabalhadores imigrantes, provenientes principalmente da Europa, por exemplo, italianos e alemães.

No plano político, ocorria o fim da monarquia, desencadeada pelas disputas internas existentes desde a Independência do Brasil em 1822, pelos segmentos das classes dirigentes. Somada a esse fato havia também uma pressão internacional pela Proclamação da República brasileira, já que o Brasil era o único país na América Latina governado por uma monarquia.

No setor econômico, houve crescimento dos setores de prestação de serviços e aumento da pequena indústria têxtil. Esses fatos estavam associados ao início do processo de urbanização, ao crescimento das camadas médias e ao aparecimento de um proletariado urbano, formado pelos imigrantes que, chegados ao país, abandonaram o trabalho na zona rural em direção às cidades.

Nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, acreditava-se que o projeto de nacionalidade brasileira, para viabilizar o progresso da nação, só poderia ser feito pelo homem branco europeu. Isso ocorria porque circulavam novas tendências de

pensamento sobre como deveria ser a organização de uma nação que almejava o desenvolvimento. Para Hofbauer (2006, p. 56), um “bando de ideias novas, que nascidas no além-mar atravessam o atlântico” aportava no pensamento ilustrado brasileiro. Uma dessas ideias era a ideologia do “ideal branco” de homem brasileiro, tendo como referência o imigrante europeu.

O projeto republicano de modernização nos moldes iluministas encontrou na população negra um entrave, porque, no final no século XIX, período em que se intensificaram as discussões sobre um Brasil desenvolvido nos padrões europeus, aquela se encontrava como sujeitos escravizados. Isso, no pensamento dos ideólogos do projeto republicano, impediria o desenvolvimento do país e não permitiria o avanço econômico, contribuindo para que aumentassem os discursos em prol da abolição da escravidão no território brasileiro.

A busca do letramento e da instrução sempre foi considerada, pelo ideário republicano, uma condição para o exercício da cidadania e implementação da modernização da nação. No pensamento republicano brasileiro do século XIX, essas transformações eram fundamentais para a reconstrução do país dentro de uma perspectiva de progresso, mas para isso eram necessárias mudanças de comportamento, de hábito e apropriação de uma forma de organização política e econômica que levasse ao desenvolvimento nos moldes europeus (FERNANDES, 1978).

O primeiro contato que o projeto iluminista de modernização teve com a população negra no Brasil vinculou a negritude a sujeitos da escravidão, o que foi solucionado com a promulgação de políticas públicas que progressivamente levariam à abolição da escravidão.

Uma das leis elaborada, para resolver o problema da escravidão no Brasil, foi a Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871. Para Silvério (2004), na prática ela teve poucos efeitos para a negritude, pois dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data, mas os mantinha sob a tutela do senhor até os 21 anos. Outra lei instituída, exatamente 14 anos depois, em 28 de setembro de 1883, foi a Lei do Sexagenário, que libertava todos os negros escravizados com mais de 60 anos, mediante a compensação do proprietário. Essa lei teve pouco efeito prático também já que a expectativa de vida dos homens e das mulheres, submetidos ao regime de escravidão nesse período, não passava dos 45 anos. E, finalmente, foi aprovada a Lei Áurea, em 13 de maio

de 1888. Isso permitiu, pelo menos legalmente, a liberação da população negra da escravidão.

Essas mudanças não provocaram transformações na situação da negritude brasileira. A abolição chegou, porém não propiciou, às populações negras, o acesso aos bens produzidos nesse processo histórico, como terra, moradia e educação, para garantir uma vida digna. Os ex-escravos negros começaram a travar uma nova luta, que era de sobreviver diante de tantas desigualdades sociais e combater o racismo que se alastrava pela sociedade brasileira (FELIPE; TERUYA, 2010).

Com a abolição da escravidão, os ideólogos da modernidade no Brasil se viram diante de outra problemática: como adaptar a população negra, que então fazia parte do povo brasileiro, ao projeto de avanço econômico almejado?

Na busca da adaptação da população brasileira ao sujeito do Iluminismo que, para as elites, em nosso país, era a única forma de fazer o país prosperar, com base dos estudos científicos do final do século XIX, projetou-se um tipo ideal de sujeito para o progresso. Esse tipo ideal estava ligado às características dos arquitetos da modernidade ocidental, como afirma Giroux (1999a, p. 145), “homens, brancos e europeus”.

A negritude, até o final do século XIX, eram os sujeitos da escravidão. Com a implementação do projeto da modernidade, tornaram-se sujeitos do branqueamento, ou seja, a busca genética para eliminar as características africanas da população brasileira, pois essa população, ao se parecer mais com a população europeia, levaria o Brasil ao pretense progresso. “Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo” (ROMEIRO, 1998 apud BENTO, 2002, p. 23).

As políticas de branqueamento nesse período configuraram-se como uma das formas de assegurar a modernização do país. Não é por outra razão que o Estado brasileiro, no início do século XX, buscava a mão de obra europeia, cuja imigração ainda era celebrada cotidianamente nos meios de comunicação, principalmente no que se referia às imigrações italiana, alemã, polonesa, entre outras de origem europeia (MUNANGA, 1999).

No Brasil uma das medidas para diminuir as características da população negra na população brasileira foi a importação de milhares de imigrantes europeus. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística brasileiro demonstram que, entre as duas últimas décadas do século XIX até as primeiras três décadas do século XX, chegaram ao Brasil cerca de 217 mil alemães, 1 milhão e 457 mil italianos, 690 mil espanhóis,

1 milhão e 360 mil portugueses, dando prosseguimento ao que se convencionou chamar de Política de Branqueamento (BACCI, 2002).

Essas ideias eugenistas aportaram no Brasil, vindas da Europa no final do século XIX, e ganharam vigor na primeira metade do século XX, expandindo-se e buscando alternativas para melhorar a população brasileira, estimulando o povoamento da população branca no território brasileiro. Ao mesmo tempo, procuravam reduzir os contingentes considerados indesejáveis, por meio da expulsão sistemática, incluindo as restrições de acesso aos bens materiais e bens simbólicos, como a educação escolar. Serrano e Waldman (2007) afirmam que, nesse período, diversos projetos foram elaborados pela elite brasileira para que a população negra voltasse ao continente africano.

O movimento eugenista, ao procurar ‘melhorar a raça’, deveria ‘sanar’ a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas ‘indesejáveis’ (tais como doenças mentais ou os então chamados ‘impulsos criminosos’), promovendo determinadas práticas para acabar com essas características nas gerações futuras. Todavia, esse quadro aplicado apenas a indivíduos, mas, principalmente, às raças, baseando-se num determinismo racial (se pertence a tal raça, será de tal forma) **fazia com que a hierarquia social fosse traduzida por hierarquia racial** (MACIEL, 1999, p. 121, grifo meu).

No discurso nacional, após a abolição da escravidão, os negros e as negras se tornaram indesejáveis e foram enredados em um discurso de corruptores do projeto nacional e considerados fatores impeditivos do desejo de modernização da sociedade por ameaçar o desenvolvimento nacional. Nas palavras do médico baiano Nina Rodrigues (1862 a 1906), “a influência do negro, disse, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo; nada poderá deter a eliminação do sangue branco” (RODRIGUES, 1999, p. 28).

Esse tipo de narrativa discursiva abriria espaço às teorias de práticas sociais que projetavam uma nova nação, com possibilidade de eliminação ou a diminuição dos indesejáveis, tendo na negritude seu alvo preferencial. De todo modo, o projeto para modificar a população brasileira, trazendo imigrantes da população branca europeia, possibilitou a inversão do padrão racial da população brasileira, principalmente no que se refere à participação da população negra, que era de maioria populacional, 58% do total, conforme o Censo do Império em 1872. Para Andrews (1992), a imigração europeia, ocorrida entre o final do século XIX e o início dos anos 30 do século XX, implicou uma

recomposição racial da população brasileira, com a participação dos brancos alcançando 64% no recenseamento de 1940.

Além das estratégias demográficas de branqueamento, outras foram formuladas para a construção de um perfil de estabilidade das transformações impostas, tendo sempre o sujeito do Iluminismo como padrão de explicação. O ideal do branqueamento respaldou-se na desqualificação dos negros que supostamente não teriam capacidade de produzir em um sistema de livre iniciativa, bem como seriam moralmente degenerados. Dessa forma, a substituição da mão de obra negra pela branca imigrante e o incentivo à miscigenação, para gerar um povo cada vez mais branco, foram estratégias encontradas para melhorar gradativamente a população que compunha a nação brasileira. Posso identificar em tais práticas de governo algumas características inscritas em uma lógica de poder que visa potencializar a vida biológica de uma parcela específica da população.

Doebber (2012) argumenta que, embora autores como Gadelha (2009) afirmem que durante o Estado Novo (1930-1945) tornara-se difícil admitir a existência e o funcionamento de uma biopolítica consolidada, já era possível identificar nesse período uma tendência de “gestão da população”. Semelhante ao modo como ocorreu com os leprosos expulsos das cidades na Idade Média, por serem considerados uma ameaça à ordem pública, o controle sobre a vida da população negra se daria também pela via da exclusão.

Castro (2009, p. 57) explica que “ao antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou abandonar à morte”. O poder sobre a vida se explicitaria nas políticas sobre a vida biológica, entre elas, a política de incentivo à imigração. Já o poder sobre a morte se explicitaria por meio do racismo, por exemplo, presente no modo como o povo negro foi abandonado, pelo Estado, à própria sorte. Nesse sentido, o Estado estaria mais preocupado em fazer viver um “tipo racial”, considerado superior, e deixar morrer outro “tipo racial”, considerado inferior.

Outro discurso que reverberou socialmente para a governamentalidade da população negra no Brasil na primeira metade do século XX foi o da mestiçagem. Nesse discurso não mais se negava a população negra como constitutiva da população brasileira, mas sim a aceitava-se enquanto um dos sujeitos da constituição nacional. Guimarães (2002, p. 168) afirma que, nesse período, os antropólogos, como Roger Bastide e Gilberto Freyre, enunciaram pela primeira vez a ideia de uma democracia racial e, com o tempo, a

expressão ganhou “a conotação de ideal de igualdade e de oportunidade de vida e de respeito aos direitos civis e políticos que nos anos de 1950”.

Guimarães (2001), ao fazer uma genealogia do termo democracia racial, ressalta que esse termo foi empregado pela primeira vez por Arthur Ramos em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista. Campos (2002) argumenta que Roger Bastide, em um artigo publicado no **Diário de S. Paulo** em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife, também emprega a expressão, o que indica que apenas nos 1940 ela começa a ser utilizada pelos intelectuais. “Teriam Ramos ou Bastide cunhado a expressão ou a ouvido de Freyre? Provavelmente, trata-se de uma tradução livre das idéias [*sic*] de Freyre sobre a democracia brasileira” (CAMPOS, 2002, p. 77).

Na literatura acadêmica, a expressão democracia racial só aparecia alguns anos mais tarde, por volta de 1943. “O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”, escrevia Wagley, em 1952, na “Introdução” ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações entre negros e brancos no Brasil, patrocinados pela Unesco. Ao que parece, Arthur Ramos, Roger Bastide e, depois, Wagley introduziram na literatura a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais (GUIMARÃES, 2001; CAMPOS, 2002).

Se desde o início do século XX uma visão positiva recaía sobre a miscigenação, convivendo com posturas mais radicais de caráter puramente eugenista, “a partir da década de 1930, ela sofre uma reinterpretação, momento em que os principais estudiosos brasileiros do assunto passaram a destacar os aspectos positivos da mestiçagem, momento em que se consolida a ideia de democracia racial” (TADEI, 2002, p. 4).

Tadei (2002) discorre que a biopolítica de Estado, que se iniciara com a Era Vargas (1930 -1945)²¹, fazia da miscigenação uma prova da inexistência do racismo no Brasil, um traço estruturante da identidade nacional, traduzida na chamada ideologia da Democracia Racial. O Brasil passou a se mostrar, ao mundo, como um exemplo de solução racial. O preconceito racial era banido da sociedade brasileira que, daquele momento em diante, passou a rejeitar discursivamente o racismo, sobretudo do ponto de vista individual.

²¹ A partir das décadas de 1920 e 1930, frente à crise mundial do liberalismo e à decadência das oligarquias brasileiras, o nacionalismo foi reforçado como alternativa para o Brasil. “O Populismo na Era Vargas, na construção da Identidade Nacional, defendeu a mestiçagem e a harmonia entre as raças – instaurando o Dia da Raça e apoiando-se nos intelectuais e no Departamento de Imprensa e Propaganda. A mestiçagem que havia sido valorizada com o objetivo de branquear o Brasil passa a ser valorizada como característica nacional” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p. 109).

A fábula das três raças constituidoras do Brasil teria a função de integrar idealmente a população, depois da abolição, num marco comum, e que, por meio do branqueamento, atingiria, algum dia, homogeneidade e harmonia. A ideologia da integração das raças, fosse no plano sexual, da música, da mulher, do carnaval, mascararia a realidade das profundas diferenças de poder. Além disso, o próprio pressuposto da integração pelo branqueamento é profundamente racista e negador de uma identidade negra (DA MATTA, 1987).

O medo da diluição do sangue branco na presença do contingente negro, expresso por Nina Rodrigues em seus escritos, demandou ações mais contundentes para a preservação da branquitude nacional. Iniciativas tanto de manipulação da carga biológica quanto a eliminação simbólica atingiram a população negra, como requisito fundamental para o predomínio branco. Nas palavras de Carneiro (1968, p. 95, grifo meu), “[...] a **ruptura dos laços com África**, mesmo por meios de freqüentes processos brutais, parece para mim ser uma válida aquisição do povo brasileiro”.

Além da redução simbólica resultante das ações culturais de branqueamento, que incluíam a violenta repressão das manifestações culturais, artísticas e religiosas negras, as relações dos brancos com os indesejáveis tiveram apoio de políticas públicas de manutenção da inferiorização e desvalorização. A ação estatal, dirigida à população negra nessa época, estava reduzida basicamente à repressão policial e ao controle de endemias, que tinham em comum os métodos violentos (SEVCENKO, 1984).

As iniciativas de redução das populações indesejáveis, desde a perspectiva eugenista, compreendem um conjunto de ações, tanto biológicas quanto materiais e simbólicas, que construíram um discurso de eliminação da negritude e dos aspectos culturais dessa população.

A lógica racista científica apóia-se em um discurso filosófico moderno orientando pelas metáforas oculares gregas, sustentado pelas anotações cartesianas da primazia do sujeito e da preeminência da representação, e fortalecido pelas idéias baconianas de observação e evidência e confirmação que promovem e encorajam as atividades de observação, comparação, avaliação e ordenação das características físicas dos corpos humanos segundo a renovada apreciação estética e das normas culturais clássicas. Dentro dessa lógica, os conceitos de feiúra negra, deficiência cultural e inferioridade intelectual são legitimadas pela autoridade da ciência, carregada de valor e também prestigiada (WEST, 1993 *apud* GIROUX, 1999a, p. 136).

As narrativas da ciência, da medicina e da técnica seriam as principais bases de sustentação na efetivação de medidas eugênicas sobre diferentes populações. No caso da população negra brasileira, justificariam os discursos de inferioridade as políticas de branqueamento e marginalização desses grupos.

As ideias de miscigenação, o branqueamento, a eliminação do elemento africano na constituição do povo brasileiro e a instituição da democracia racial comporiam uma rede discursiva própria da realidade brasileira. O processo de encontro entre as raças seria considerado pacífico ou ausente de maiores conflitos. Mesmo a escravidão brasileira era considerada mais branda, se comparada a dos outros países. Essas formas discursivas proporião saberes de como a população negra foi retratada no projeto de modernidade brasileiro.

2.2 RESISTÊNCIAS: PRESSÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL

Até o momento, delineeii uma história da educação da e para a população negra, inserida na lógica da governamentalidade do projeto nacional brasileiro, que sujeita os negros e as negras, ora negando-os e ora aceitando-os, a fim de construir e manter a identidade nacional, fundada nos princípios da modernidade. Albuquerque Junior (2007) confessa que uma das coisas que nos ensina Foucault é a escrever História com um sorriso nos lábios, pois Foucault se divertia com o tipo de História que nos ensina a rir das solenidades da origem, das identidades fixas e da própria metafísica. Para fazer História, “é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas [...] assim como é necessário diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e energia, seus colapsos e resistências” (FOUCAULT, 2010, p. 323).

Na história da educação no Brasil, são poucas as fontes encontradas pelos estudiosos e pelas estudiosas que se propõem trabalhar com a educação da população negra. No entanto, por causa de uma série de contestações de que as identidades que são postas como naturais, estáveis e universais têm sofrido, surgiram uma série de pesquisas que buscam conhecer os jogos de poder que envolveram a educação da população negra e a construção da identidade nacional.

Conhecer os jogos de poder, envolvidos na imposição dos significados, ajuda a desconstruir as verdades socialmente construídas, desnaturalizar e perceber o seu caráter sempre histórico e social. Isso instiga a pensar e experimentar novos arranjos e novas práticas que podem melhorar a nossa condição de estar no mundo.

A presença de negros e de negras nas escolas do século XIX é um dos temas que vem mobilizando as pesquisas em história da educação e foi objeto de análise de várias pesquisas, como Demartini (1989), Santos (2002), Peres (2002), Veiga (2004), Barros (2005), Fonseca (2007), entre outras. Esses autores mencionados nos fazem refletir quanto às fontes de pesquisa, apontando a fragilidade e os problemas para se trabalhar com essa temática.

Para Peres (2002), é preciso cada vez mais criar uma cultura acadêmica que trabalhe com a pluralidade, com a diversidade, ou seja, que incorpore as questões raciais nas análises sociais. Se por um lado é preciso fomentar a pesquisa histórica no campo da relação entre a negritude e a educação, por outro, é preciso problematizar os lugares-comuns e incorporar essa questão nas pesquisas de cada dia.

No caso da documentação ou das fontes para a pesquisa em educação não se foge deste quadro de dificuldades para a identificação da população segundo critérios de cor e/ou étnico-raciais. Isso faz necessária, para identificar o aumento de nossa presença na escola, a atenta leitura do debate educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, que ocorreu paralelamente a uma série de transformações urbanas, técnicas, políticas, sociais e especialmente nas relações de trabalho, que fomenta a construção de um projeto de modernização para o País (CUNHA, 2005, p. 222).

Há certo padrão de invisibilidade dos negros e das negras na historiografia educacional, que se manifesta nas abordagens que tratam os indivíduos desse grupo apenas na condição de escravos e afirma, de forma recorrente, que nos séculos XVIII e XIX, a população negra não frequentavam escolas. Além disso, o escravo era tido como uma matéria inerte e moldada. As questões relativas ao processo de escolarização eram totalmente ignoradas, pois, segundo Maestri (2004), as escolas urbanas dificultavam o ingresso de negros e de negras livres, que dirá os cativos.

Ressalto que, mesmo no período da escravidão, um pequeno grupo de negros e de negras conseguiu acessar algum tipo de estudo em contato com os padres, ou por ser propriedade de alguns poucos senhores que não respeitavam a lei e permitiam o

aprendizado da leitura e da escrita, ou ainda na participação em alguma irmandade religiosa negra, espaço importante na vida associativa do escravo. A prática de ensino entre os pares “é uma das explicações para o fato de haver pretos e pardos alfabetizados e multilíngües. Apesar das restrições, os letrados ensinariam aos outros” (GARCIA, 2007, p. 35).

Posso inferir que a dificuldade de encontrar e trabalhar com a presença da população negra nas escolas públicas, em especial na primeira metade do século XX, se deve ao fato de que as resistências são fragmentadas e focais e pode se dar de forma individual, por meio de organizações e movimentos sociais. Essas resistências, apesar de poucas informações que as narrativas históricas oferecem sobre a educação da negritude brasileira, podem ser percebidas em jornais da raça negra²² ou em pesquisas de história oral, realizadas com as lideranças do movimento negro no início do século XX. Em seu trabalho, Demartini (1989) argumenta que na Bahia, no Maranhão, em Pernambuco e em São Paulo havia projetos de conscientização da população negra desde o início da República quando as primeiras entidades organizaram-se como sociedades recreativas, e o movimento por vagas nas escolas públicas se firmariam apenas no fim da década de 1920.

No início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, seriam mais perceptíveis as oportunidades educacionais para essas populações, “com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho”. A autora destaca que essas escolas teriam propiciado “a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra”, que veio a formar “uma nova classe social independente e intelectualizada”. “[...] Essas se constituíram na base da organização das primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição, e do movimento negro brasileiro” (DEMARTINI, 1989, p. 155).

Nesse contexto de reivindicações dos segmentos da população brasileira, que ainda não estava incorporada ao sistema educacional proposto pelos republicanos, vários intelectuais estavam preocupados com o alto índice de analfabetismo. Essa situação comprometeria os rumos da nação, já que o progresso econômico brasileiro dependeria da inclusão de todos os segmentos na escola pública. Um exemplo de tal fato é a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

²² Estou me referindo às seguintes publicações que tinham como objetivo denunciar as injustiças e mazelas que a negritude brasileira estava vivenciando mesmo após a escravidão: *O Menelick*, começou a circular em 1915. Em seguida: *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino e o Clarim d' Alvorada* (1924) (MOURA, 1982). Com esse mesmo propósito tem o jornal *O Exemplo*, criado em 1892.

A educação nova, alargando na sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se, para formar ‘a hierarchia [sic] democrática’ pela ‘hierarchia [sic] das capacidades’ recrutada em todos os grupos sociais [sic], e que se abrem as mesmas oportunidades [sic] de educação. Ella [sic] tem, por objecto [sic], organizar e desenvolver os meios de acção [sic] durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO..., 1932, p. 42).

Os debates de reformulação nas finalidades da escola pública brasileira limitaram-se no discurso, pois deixaram de atender aos interesses de determinados grupos sociais. O documento do Manifesto defendia a escola como um direito e o dever do Estado para atender aos interesses dos indivíduos segundo as suas capacidades, mas isso não quer dizer que a população negra brasileira foi contemplada em tais reformulações, porque no imaginário da elite brasileira a capacidade cognitiva do negro e da negra era inferior à da população branca e. A pequena parcela da população negra que conseguiu ser inserida nas escolas nesse período foi alvo de uma educação eurocêntrica, que visava ao branqueamento social dessa população (SOUZA, 1998).

A luta dos sujeitos da negritude, para se inserir como sujeitos de direito na sociedade brasileira, ocorreu ao longo do século XX. Um exemplo disso é a organização oficial do primeiro movimento negro brasileiro de cunho político: Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931.

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira (OLIVEIRA, 2002, p. 68).

A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, e teve uma de suas reivindicações atendidas, que foi o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Esse episódio indica o poder

de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro. Com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira (FNB) e outras organizações políticas foram extintas ou colocadas na clandestinidade (DOMINGUES, 2007). Vale ressaltar que a base de luta da Frente Negra Brasileira era integrar o negro e a negra à sociedade brasileira dentro do projeto modernista, e não se questionavam os motivos da exclusão ou subordinação da população negra do projeto de brasilidade.

Domingues (2007) argumenta que as fontes primárias, desenvolvidas pela Frente Negra Brasileira, como o jornal **A Voz da Raça**, afirmam que a instrução foi uma das reivindicações mais cobradas pela FNB. Em quase todas as edições do jornal encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela instruir-se. Oliveira (2002) argumenta que para a FNB,

Eliminar os antigos hábitos, pelos quais eram discriminados e criticados, passava por um processo educacional de integração do negro na sociedade. Evidentemente, os vícios não eram decorrência da “raça”, mas consequência da situação vivida até então. Eliminá-los dependia basicamente de uma mudança no modo de vida desse grupo, desde que encontrassem trabalho, educação e possibilidades de criarem uma estrutura familiar. A Frente cobrava dos pais a responsabilidade de educar os seus filhos, mas para isso, antes, era preciso que eles próprios fossem educados, eliminando primeiramente os 'vícios da raça' (OLIVEIRA, 2002, p. 66).

Com o fim da Frente Negra Brasileira em 1937, Nascimento (1989) afirma que a reorganização política do sujeito da negritude em um movimento social em prol de direitos apenas aconteceu no final da década de 1970, na ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isso não significa que, no período anterior, a população negra não tenha realizado algumas ações, por exemplo, a organização da União dos Homens de Cor (UHC), surgiu em 1943, em plena ‘ditadura do Estado Novo’. Fundada em Porto Alegre, pelo farmacêutico João Cabral Alves, existiu nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Suas reivindicações eram próximas das ideias de inserção político-social, proposta pela Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2007).

Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, pelo intelectual negro, Abdias do Nascimento, ex-integrante da Frente Negra Brasileira. O TEN apresentava novas ideias, novas propostas, pois buscava, conforme

Nascimento e Nascimento (2000, p. 55), “contestar a discriminação, formar atores afro-brasileiros, reivindicava a diferença e não apenas integrar-se à sociedade, reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e realizar cursos de alfabetização”. Noto que, surgiram a valorização e o resgate da África nessa organização, e que o teatro passou a servir como meio de resistência.

O Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950 na capital federal, também organizado pelo TEN, teve como temáticas: a necessidade da regulamentação e a organização das empregadas domésticas, campanhas de alfabetização e teses sobre manifestações de racismo. Em setembro, do ano de 1958, foi realizada na Câmara Municipal de Porto Alegre a abertura do Primeiro Congresso Nacional do Negro. Os principais temas do ‘conclave’ foram três eixos. Primeiro, a necessidade de alfabetização do negro frente à situação do Brasil de então. Segundo, a situação “do homem de cor” na sociedade, e terceiro, o papel histórico do negro no Brasil e demais nações (NASCIMENTO e Nascimento, 2000).

Na década de 1950 ainda foi produzido uma série de estudos nas universidades brasileiras sobre os processos de marginalização e exclusão do negro e da negra no Brasil. Entre esses trabalhos, estão os de Florestan Fernandes e Roger Bastide, que realizaram estudos, patrocinados pela Unesco, com o objetivo de verificar o suposto caráter democrático das relações raciais no Brasil. Esses estudos culminaram na modificação substancial da interpretação até então vigente acerca das relações raciais no contexto da sociedade brasileira. De uma sociedade tida como racialmente resolvida, principalmente a partir dos escritos de Florestan Fernandes, passei à constatação de que os grupos raciais se posicionavam diferentemente no interior da ordem social e de que a distribuição das posições sociais estava ligada ao preconceito e à discriminação racial praticados contra os negros e as negras.

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 1978, p. 20).

No bojo dessas discussões, o negro foi inserido na organização identidade brasileira, a brasilidade, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Diferente da Frente Negra Brasileira de 1931, o MNU já não buscava mais a

integração da população negra ao projeto republicano de brasilidade e sim questionava a forma como esse projeto fora organizado.

Domingues (2007) ainda relata que o MNU defendia as seguintes reivindicações: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares; bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Para incentivar o negro e a negra a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo negro de sua conotação pejorativa, constituída por causa dos anos de escravidão e das políticas de branqueamento, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, o termo negro deixou de ser considerado ofensivo, como acontecia antes, e passou a ser empregado com orgulho pelos ativistas.

Posso afirmar que o Movimento Negro Unificado adotava uma postura de questionamento dos padrões estabelecidos na sociedade brasileira e propunha uma nova política cultural para pensar raça e etnicidade no Brasil. O movimento negro adotou como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Ou seja, “colocaram em questionamento os discursos eurocêntricos de marginalizar e abolir vozes multifacetadas” (GIROUX, 1999a, p. 134).

Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. Na avaliação de Maués (1991), o movimento desencadeou um processo de questionamento dos nomes ocidentais como única referência de identidade dos negros e das negras no Brasil. As crianças negras, recém-nascidas, puderam ser registradas com nomes africanos, sobretudo de origem iorubá²³. O autor ainda assinala que na eminência do movimento **Negro é Lindo** ocorre uma busca de adesão estética e corporeidade da negritude – vestuário, penteados, adereços, ditos afros. Além de sua própria imagem, a adesão deveria passar pela valorização e mesmo adoção de elementos da “cultura africana”, tais como música, dança, jogos e até hábitos alimentares, traduzidos nos jornais em receitas atribuídas aos antigos descendentes de escravos. Para completar, “o modelo, insiste-se na

²³ Grupo de africanos que foram trazidos para o Brasil como escravos.

adoção, para as crianças, de nomes africanos, que aparecem sempre nos jornais acompanhados de sua tradução para o português” (MAUÉS, 1991, p. 127).

No terreno religioso houve um processo de questionamento das bases religiosas. Se, em outros momentos, o movimento negro era notadamente cristão, chegou o momento de questionamento dos padrões europeus. Houve a cobrança para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz africana, em particular o candomblé, tomado como principal guardião da fé ancestral (MAUÉS, 1991).

O movimento negro ainda desenvolveu uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica do período em que a população era o sujeito do branqueamento. Para Domingues (2007), a avaliação do movimento era que a mestiçagem cumpriu um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil. O mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele segmento da população. Segundo esses ativistas, a mestiçagem, historicamente, esteve a serviço do branqueamento e o mestiço seria o primeiro passo desse processo.

As ações propostas pelo movimento negro intensificam as discussões em torno da situação dos negros e das negras na realidade social brasileira. Posso afirmar que, a partir dessas ações, se organizou no Brasil uma política de transgressão, na qual fronteiras da modernidade começaram a ser desafiadas, deixando surgir, assim, outras possibilidades de brasilidades.

O Movimento Negro Unificado se organizava em torno do discurso de fomentar um processo de constituição da identidade positiva da população negra e de sua conscientização política na vida nacional. Felipe (2009) argumenta que Paul Singer, um dos fundadores do MNU, em carta aberta, lida em ato público no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, posicionou-se a respeito da discriminação no Brasil e fez um discurso de denúncia da discriminação racial contra a população negra, disse ao povo:

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano [...]. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta (SINGER, 1981 apud SILVA, 1997, p. 38).

O Movimento Negro Unificado via o espaço escolar como um espaço fundamental para que a história e a identidade da população negra fossem ressignificadas no Brasil. Cruz (1989) argumenta que, entre as reivindicações do movimento negro para universo educacional estavam a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; a capacitação de professores e de professoras para desenvolver uma pedagogia interétnica; a reavaliação do papel do negro na história do Brasil; e, por fim, a inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares.

Somado ao um contexto de mudanças sociais por que a educação escolar passava no final da década de 1980 e década 1990, por causa da pressão que diversos grupos sociais fizeram por mudanças desde a redemocratização brasileira em 1985, as reivindicações do Movimento Negro Unificado fizeram o Estado reconhecer que os sujeitos em sala de aula eram frutos de uma sociedade atravessada por divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos, isto é, identidades, como declara Hall (2006). Admitir que a busca dos ideólogos da modernidade por uma identidade nacional unificada, a brasilidade, fez com que, por muitos anos, as diferenças na formação da população brasileira fossem desconsideradas, reprimidas ou corrigidas, gerando processos de exclusão, segmentação e marginalização.

Nesse contexto, o movimento negro se organizou historicamente como

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo **aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro**, fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. **Entidades religiosas como terreiros de candomblé, por exemplo, assistenciais como as confrarias coloniais, recreativas como ‘clubes de negros’, artísticas** como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia, culturais como os diversos ‘centros de pesquisa’ e políticas como o Movimento Negro Unificado; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1999, p. 157, grifos do autor).

Moreira (2002, p. 17) alerta que em “nosso país, acreditou-se, um dia, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros. Os tempos, porém, destruíram essa doce imagem”. O autor chama a atenção para a década de 1980, período da história do Brasil, marcado por mudanças políticas, econômicas e culturais. Nosso país vivenciava o declínio da ditadura militar, que reprimiu os movimentos sociais com veemência ao longo de 20 anos, o que levou às ruas os diversos grupos sociais lutando por

seus direitos e denunciando os processos de marginalização vivenciados ao longo da história brasileira em prol de uma pretensa harmonia que buscava o desenvolvimento econômico, almejado pelo sujeito do Iluminismo.

Desfeita de vez a ilusão, saltam aos nossos olhos, ora incrédulos e revoltados, ora “anestesiados”, a miséria, o racismo, a opressão da mulher, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra criança, o descaso pelo velho, o desrespeito aos portadores de necessidades especiais (MOREIRA, 2002, p. 17).

Ao mesmo tempo em que os movimentos sociais, que se organizaram no início da década de 1980, denunciaram as mazelas sociais provocadas pela busca do desenvolvimento econômico a qualquer custo, eles também anunciaram nas décadas de 1980 e 1990 as possibilidades e conquistas, desmascarando, por exemplo, o mito da democracia racial. Isso favoreceu uma nova consciência das diferenças culturais e a fragmentação dos sujeitos em nosso tecido social.

A promulgação da Constituição de 1988, considerada uma Constituição Cidadã por apresentar “um avanço extraordinário na consolidação dos direitos e garantias fundamentais, situando-se como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil” (PIOVESAN, 2008, p. 350), no artigo 5, parágrafo XLII, prevê que casos de discriminação racial serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis. Esse artigo, apesar do discurso da democracia racial ainda recorrente no discurso oficial brasileiro, é um exemplo do reconhecimento oficial da existência do racismo no Brasil. Destaco que o primeiro texto legal que buscou combater a discriminação racial foi a Lei n. 1.390/51, mais conhecida como Lei Afonso Arinos. Essa lei tipificou uma das formas de racismo, qual seja, a recusa de entidades públicas ou privadas em atender à pessoa em razão de cor ou raça. No entanto, puniu essas condutas como mera contravenção penal, ou seja, delito de menor potencial ofensivo.

A busca do Movimento Negro Unificado pelo reconhecimento da cultura negra como constituinte identidade nacional pode ser verificada nas manifestações culturais, como o bloco afro Ilê Aiyê, um dos primeiros blocos de carnaval representativo da população negra, que, na década de 1980, fez o seguinte registro discursivo:

Durante este tempo demos o nosso grito de liberdade [...] A liberdade de podermos ser negros, de dançar a nossa dança, de cantar o nosso canto. Canto esse que conta a nossa história e nossa libertação. E esse

verdadeiro canto ecoou no Curuzu: um canto de fé por um mundo melhor. O brilho da avenida não ofusca o brilho desta raça de origem nagô (CADERNOS..., 1988, p. 32).

Ao argumentar sobre a importância dos discursos de resistência, Giroux (1999b) afirma que esses discursos buscam ampliar os argumentos para a ação política de combate ao racismo e organizar enunciados de experiências dos grupos silenciados, para fazer parte da arena social, a fim de interrogar e contestar as narrativas que explicam os sujeitos sociais, de maneira universal.

Em outro momento, Felipe (2009) argumenta que a luta do movimento negro, em especial, as reivindicações para incorporar nas suas ações a história da negritude no universo escolar, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 26, parágrafo 4, ratifica que o “ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, p.27).

Posso afirmar que, no decorrer do século XX, período da formação do Estado moderno brasileiro, houve uma série de dispositivos de marginalização da população negra do projeto de construção da identidade nacional, como as políticas de branqueamento e o mito democracia racial. Mas também houve uma série denúncias que demonstra como o projeto de construção da brasilidade deixou de fora, excluiu, marginalizou ou subordinou, por meio do governo, uma parcela significativa da população.

O projeto de universalização da educação pública, iniciado no século XIX e intensificado ao longo do século XX, levou vários coletivos ao espaço escolar, como uma estratégia de construção dessa identidade. No entanto, à medida que os coletivos adentraram o espaço escolar, as diferenças sociais foram postas na arena política e as diretrizes específicas foram aparecendo, porém, a tradição iluminista de pensar os sujeitos sociais continuava inalterada, abrindo apenas margens para adaptações (CANDAU; MOREIRA, 2003).

Apesar de algumas reivindicações da população negra terem sido incorporadas no projeto de brasilidade, como, por exemplo, a aprovação da Lei 10.639/2003, ainda é necessário considerar quais os rastros que esses governamentos deixaram no tecido social Brasil. Para isso, devo considerar os interesses do menos favorecido; a participação em uma escolarização comum; e a produção histórica da igualdade. A subjetividade e a experiência dos sujeitos sociais, enquanto múltiplos, devem ser levadas em consideração,

ou seja, subjetividade e experiência passam a ser interrogadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais que simplesmente a dominação de classe e a lógica do capital. Essas experiências sociais, trazidas pelos sujeitos fragmentados, para o universo escolar podem ser utilizadas para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas (GIROUX, 2003).

É necessário reconhecer as mudanças nos discursos que envolvem a população negra no século XX e reconhecer que a aprovação de uma série de leis melhora a representação social dos negros e das negras no Brasil. No entanto, é necessário perguntar como essas diferenças, que foram historicamente construídas, ancoram os discursos e as práticas materiais na atualidade e como as revistas *Veja* e *Época* difundem essas marcas na realidade social.

3 BRASILIDADE EM QUESTÃO: OLHAR PARA A CULTURA NEGRA

A cultura nacional é uma narrativa discursiva que visa construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações no mundo quanto a concepção de nós mesmos. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51). Esses sentidos estão contidos nas estórias que ouvimos sobre a nossa nação e memórias que temos sobre ela, memórias que pré-existem a nós e que aprendemos por meio da educação escolar, nas imagens veiculadas pela televisão, nos livros de literatura e nas estórias contadas pelos nossos antepassados.

O discurso de cultura nacional é baseado na ideia de um povo padronizado ou puro. Para se formar esse povo, muitas vezes as diferenças regionais e raciais são eliminadas ou subordinadas ao ideal nacional. Na história do Brasil, as populações que não se encaixavam no projeto nacional de brasilidade, pensado pela elite no final do século XIX, foram discriminadas, excluídas e rechaçadas. No capítulo anterior discuti as marcas que o governo de um ideal de brasilidade, pensado na formação do Estado moderno brasileiro, deixou sobre a população negra. Meu objetivo, neste capítulo, é entender como os *experts* retratam essas marcas nas páginas das revistas *Veja e Época*.

É necessário ressaltar que a identidade nacional brasileira esteve por muito tempo atrelada a uma ideia de progresso, que só uma população parecida com a europeia poderia oferecer ao Brasil (HOFBAUER, 2003). Nesse contexto, analisar a pretensa identidade nacional brasileira demanda entender que é necessário

[...] identidade brasileira ou de uma memória brasileira que seja em sua essência verdadeira é na realidade um falso problema. A questão que se coloca não é saber se a identidade ou memória nacional apreendem ou não os verdadeiros valores brasileiros. A pergunta fundamental seria: quem é artífice desta identidade e desta memória que se querem nacionais? A que grupos sociais elas se vinculam e a que interesses elas servem? (ORTIZ, 1994, p. 137).

Considerando que projeto nacional foi marcado por processos de exclusão, é urgente discutir a cultura negra não como um local demarcado geograficamente ou economicamente, mas sim como uma posição em que a população negra e a não negra vivenciam as relações sociais que acontecem no Brasil. Nessa perspectiva,

[...] a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, 2008, p. 77).

Cultura negra pode ser entendida como o espaço em que a população negra aprende a lidar com o seu “eu” e com o “outro”. No caso da população negra brasileira, a classificação e a hierarquização racial, hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais do contexto da escravidão e das políticas de branqueamento, passaram a regular as relações entre negros e não negros como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade de negação da negritude (GOMES, 2008). Uma vez constituída e introjetada, com essa lógica de negação do ser negro e ser negra, passamos a ser educados pela nossa cultura para enxergar certas diferenças como sinônimos de desigualdade, as quais fazem parte de um sistema de representações, construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 91).

As revistas *Veja* e *Época* são instituições midiáticas que capturam e difundem discursos sociais e práticas sociais, seus textos abordam a população negra e a educação desta como notícias, relatando as marcas das tensões e dos conflitos entre a cultura negra e o projeto de brasilidade que nos sugerem como lidar com os negros e as negras, organizando vontade de verdades, marcando e sinalizando discursos de exclusão e de inclusão na identidade nacional. Discutir os efeitos da mídia não significa encará-la tão somente como dominadora de um público passivo, assimilador das mensagens difundidas, sim percebê-la com um terreno em disputa pelos grupos sociais e suas representações (KELLNER, 2001).

No conjunto de textos coletados nas revistas *Veja* e *Época*, dispostos no **Quadro 1**, percebo inúmeras práticas sociais e os analiso igualmente como práticas constituidoras dos modos de existências das pessoas e das instituições, inclusive de formações sociais mais amplas. Ao organizar essa análise, considero que “não somos forçosamente perdedores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os problemas que identificamos como dignos e necessários de investigar” (FISCHER, 2002, p. 59).

Por isso tenho consciência de que não existe uma única forma de selecionar, organizar e analisar os dados aqui relatados. A forma como escolhi isso é uma entre as diversas possíveis. Nas revistas *Veja* e *Época*, das publicações realizadas de 2003 a 2010, período analisado, há três textos encontrados que têm como núcleo central casos de racismo.

Quadro 2 – Casos de racismo

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Filho de criação de Caetano Veloso, negro, expulso de <i>Shopping</i> no Rio	Época	Reportagem	19/02/2004	<i>Época</i>
Negro correndo? É ladrão...	André Petry	Coluna	26/01/2005	<i>Veja</i>
Lambada racista	Alexandre Ultramari	Reportagem	04/04/2007	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O primeiro texto, intitulado **Filho de criação de Caetano Veloso, negro, expulso de Shopping no Rio**, foi publicado em 19/02/2004, pela revista *Época* e não é assinado por nenhum jornalista. Isso torna o texto uma produção coletiva de responsabilidade da revista. O texto relata o fato de o filho de criação de Caetano Veloso, negro, expulso de *shopping* no Rio, por ter sido confundido com um traficante:

Luciano Ferreira da Silva, de 18 anos, filho de criação do cantor, estava passeando no *shopping Fashion Mall* junto com seu irmão (que é filho biológico de Paula e Caetano), Zeca Veloso, de 11 anos, quando um homem se aproximou e acusou Luciano de vender drogas para os meninos que estavam com ele. No mesmo instante, esse mesmo homem, retirou os garotos a [sic] força do local (ÉPOCA, 19 fev. 2004, s/p).

O texto **Negro correndo? É ladrão**, assinado pelo jornalista e colunista da *Veja*, André Petry, e publicado nessa revista em 26/01/2005, relata a história dos irmãos negros, Willian e Cristian Flores, de 17 e 24 anos, que caminhavam para fazer o exame do vestibular. Como faltavam poucos minutos para fechar os portões, resolveram correr. Resultado: foram detidos por três policiais com armas em punho e, com isso, perderam a prova do vestibular. Apesar de não declarar de onde obteve os dados, Petry afirma que 51% dos negros brasileiros e das negras brasileiras já foram vítimas de abordagem racista contra 15% da população branca. O autor declara que “enquanto os negros forem, como

são, tratados feito carne de segunda em açougue de terceira. O Brasil jamais deixará de ser um poço de desigualdade e injustiça social” (VEJA, 26 jan. 2005, p. 75).

Alexandre Oltramari, jornalista da *Veja*, publicou em 04/04/2007 o texto intitulado: **Lambada racista**, em que relata um atentado contra um grupo de estudantes africanos, ocorrido na UnB. Em um primeiro momento, acreditou-se que a cor da pele dos alunos fosse fator preponderante para tal ato. Essa hipótese foi colocada sob suspeita por se acreditar que o fator preponderante foi uma briga entre estudantes. Mas, de qualquer forma, Oltramari afirma em seu texto: “A indignação por um ato de conotação racista merece todo o repúdio e indignação. Mas, ao que tudo indica, o crime nada tem a ver com a cor da pele da vítima” (VEJA, 04 abr. 2007, p. 62).

As narrativas discursivas dos textos das revistas sugerem que, apesar da luta histórica da população negra contra o racismo, as marcas da escravidão e das políticas de branqueamento ainda são sentidas na vida cotidiana desses sujeitos, que ainda são alvo de estereótipos. Um desses estereótipos pode ser observado no texto assinado por André Petry e por *Época* em que os sujeitos da negritude são confundidos com criminosos. A equiparação da população negra à criminalidade que ocorreu no decorrer da história brasileira levou à construção de regimes de verdade. São as manifestações presentes nos tipos de discursos que a comunidade acolhe e faz funcionar como válidos (FOUCAULT, 1995). Percebo, assim, que o regime de verdade de uma sociedade apoia-se na relação saber-poder, construída historicamente.

Um dos aspectos que contribuiu para que o sujeito da negritude seja equiparado ao sujeito da criminalidade está nas formulações de brasilidade no final do século XIX e início do século XX. Um exemplo é a formulação teórica do médico baiano, Raimundo Nina Rodrigues, que, ao estudar a população negra e a criminalidade, defendeu a criação de dois códigos penais brasileiros: um para os brancos e outro para os negros, pois pressupunha que as diferenças raciais levavam a diferenças comportamentais e morais tão grandes que não se podiam fazer as mesmas exigências para ambas as raças. Para ele, como para outros cientistas de sua época, a igualdade de direitos e deveres era uma ilusão, já que a população negra, descendente de africanos, nunca conseguiria civilizar-se da mesma forma que a população branca.

O Brasil passou a vivenciar um intenso processo de urbanização, de industrialização, de modernização, de mudanças de valores culturais e grande

efervescência de projetos políticos. Ao mapear o pensamento jurídico-penal de 1940 a 1960, Rolim (2007, p.12) argumenta que nesse período

[...] havia um aspecto nos dados estatísticos que deveriam ser explicados, qual seja, de que a população negra aparecia proporcionalmente como a principal responsável pelos crimes praticados, para Nelson Hungria (1951), um dos mais destacados criminalistas do período, o coeficiente de criminalidade dos homens de cor é, no Brasil, comparativamente muito maior do que o da população branca. É importante colocarmos em destaque o pensamento de Hungria, pois foi um dos mais importantes criminalistas do período. Fez parte da comissão revisora do código penal de 1940 e no final dos anos 1950 chegou ao cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal .

A população negra brasileira, no período anterior ao estudado por Rolim (2007), tinha sido alvo das teorias racistas com as formulações de estudos, como o da biotipologia criminal. Esses estudos, desenvolvidos no final do século XIX, consistiam na realização de exames em laboratórios para verificar a periculosidade dos sujeitos (MARTINS, 1995).

Os resultados obtidos através dos exames pelo Instituto de Biotipologia vinham ‘cientificamente’ reforçar as noções já disseminadas da inferioridade dos negros e seus descendentes, que tinham potencial criminoso, pois eram mais facilmente arrastados às paixões pelo ganho fácil, obtidos pelos meios ilícitos. [...] a periculosidade social era entendida como a manifesta capacidade de uma pessoa cometer um delito, ou probabilidade de vir a ser autor de um crime (MARTINS, 1995, p. 126).

Essas marcas históricas explicam por que, apesar de o discurso negar ou amenizar a presença do preconceito e da discriminação racial no Brasil hoje, ainda é comum a presença do racismo no cotidiano contra a negritude brasileira. Um Boletim divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2007, ano de publicação da última reportagem do **Quadro 2**, traz as seguintes informações:

[...] negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de freqüentar uma creche e sofrem de taxas de repetência mais altas na escola, o que leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm probabilidades menores de encontrar um emprego. Se encontrarem um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos (IPEA, 2007, p. 281).

O texto de Alexandre Oltramari cogita que a cor da pele do aluno africano foi o motivo da violência sofrida pelos alunos africanos da UnB. Esse fato comprova uma prática social brasileira em que sujeitos da negritude são alvos preferenciais dos processos de violência. Soares e Borges (2004) discorre que os dados de 2004, apresentados pelo Observatório da Cidadania, indicam a concentração de mortes violentas na população negra, confirmando que a distribuição desigual de riquezas e recursos sociais entre pessoas brancas e negras, no Brasil, provoca outro tipo de desigualdade: a distribuição da morte violenta. Assim, as pessoas negras são, entre elas, as mais jovens, as vítimas preferenciais da violência.

Segundo dados do IPEA (2006) em 2005, a taxa de homicídios de negros, de 31,8 por 100.000, era cerca de duas vezes superior à observada para os brancos (18,4), sendo que na região Nordeste - uma das pobres do país e com a maior população negra - a taxa de homicídios de negros era três vezes superior à dos brancos. Posso afirmar que um dos discursos encontrados nos textos coletados das revistas *Veja* e *Época* é o reconhecimento de que os sujeitos da cultura negra ainda são alvos de racismo e discriminação e que a cor de sua pele é fator decisivo para isso. Em outro grupo de textos culturais, percebo que os *experts* incentivam e sugerem aos leitores e às leitoras denunciarem o racismo e o preconceito.

Quadro 3 – Denúncia do racismo

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Uma questão de identidade	Sergio Abranches	Coluna	25/02/2004	<i>Veja</i>
Brasil é colônia	Luis A. Giron	Reportagem	09/09/2004	<i>Época</i>
Ignorância e preconceito	Lya Luft	Coluna	29/08/2007	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

A prática da denúncia do racismo que a população negra sofre no Brasil se intensificou ao longo da década de 1980 com a reabertura política do Brasil e o questionamento do Movimento Negro Unificado da chamada democracia racial brasileira, postulando que todos no Brasil sejam tratados como iguais, independente da cor de pele ou raça. A denúncia do racismo é uma prática incentivada pelas leis brasileiras. *Veja* e *Época* também incentivam e denunciam as atitudes racistas e preconceituosas. Sérgio Abranches, sociólogo e cientista político, em seu texto **Uma questão de identidade**, publicado na

revista *Veja* de 25/02/2004, relata a expulsão de filho adotivo de Caetano Veloso, Luciano Ferreira Silva, do *shopping*, por ter sido confundido com um traficante. O colunista afirma:

[...] o que acaba de descrever é uma cena explícita de racismo, do cotidiano brasileiro, que se repete em todos os *shoppings* de classe média de todas as cidades do Brasil sempre que um negro ousa transpor seu portal com desenvoltura de um branco (VEJA, 25 fev. 2004, p. 21).

Abranches argumenta que o caso só se tornou notícia porque Caetano Veloso e a esposa têm sentimento cívico e denunciaram a agressão racial. O jornalista dá continuidade ao argumento afirmando que o racismo é uma perversão cultural e só pode ser tratado por sua ampla, total e irrestrita denúncia.

Quanto mais escondido, as novas gerações negras, mais informadas e mais inconformadas. A engrenagem da negação, o falseamento estatístico, o silêncio cúmplice, isto sim nos levará a situações limites e radicais (VEJA, 25 fev. 2004, p. 21).

Utilizando-se de sua *expertise* de cientista social, Abrantes difunde a ideia de que o racismo deve ser denunciado de forma irrestrita, no entanto, o que me parece é que seu discurso está vinculado ao medo de que novas gerações, mais conscientes de sua condição social, estabeleçam uma perturbação da ordem vigente. Ao afirmar que Caetano Veloso e sua esposa fizeram a denúncia por sentimento cívico²⁴, sugere que a denúncia foi feita por um compromisso com a pátria brasileira, com o Estado, sem questionar que a própria formação do Estado brasileiro, enquanto nação, gerou processos de racismo.

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar "raça" com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras idéias de inferioridade e superioridade biológica busca, agora, apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura nacional – homogênea na sua branquidade, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos... Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise e à administração da crise através da restauração da grandeza nacional na imaginação (GÍLROY, 1992, p.87 *apud* HALL, 2006, p. 78).

²⁴ O dicionário Houaiss, no endereço <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=c%EDvico>>, define cívico como referente ao cidadão como elemento integrante do Estado; patriótico.

Assim, a denúncia de racismo é utilizada simplesmente como a manutenção da unidade nacional, sem o questionamento de como essa unidade nacional no Brasil considerou o negro e a negra em sua constituição. Sérgio Abranches (VEJA, 25 fev. 2004, p. 21) enuncia que, “mesmo quando um negro adentra o *shopping* com desenvoltura de um branco, ele sofre racismo”. Percebo que o padrão de desenvoltura que se deve ter, ao adentrar o *shopping* no Brasil, para o colunista, é a do homem branco, europeu e, mesmo quando o negro atinge essa desenvoltura, pode não ser suficiente. Esse enunciado remete às narrativas discursivas da teoria do branqueamento, as quais se ancoram na ideia de que o negro deveria ser eliminado ou ser civilizado nos modelos europeus para se conseguir um Brasil desenvolvido.

A teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A idéia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca (HOFBAUER, 2006, p. 55-56).

Na história brasileira, a partir do século XIX, buscou-se a construção de um país moderno, por meio de uma identidade nacional unificada. Para isso, foram utilizadas formulações de núcleos discursivos para manutenção dessa unidade, como a superioridade da população branca, a democracia racial e o dever cívico.

A publicação de *Época*, em 09/09/04, de Luis A. Giron, jornalista e crítico teatral, intitulada: **O Brasil é colônia**, trata da entrevista com José Eduardo Agualusa, apresentado como colaborador dos jornais em Lisboa e Luanda. Giron afirma que Agualusa orgulha-se de se autodenominar afro-luso-brasileiro. Ele não apenas adora o Brasil, como tem no país uma das fontes mais poderosas de suas histórias. Giron pergunta: “Por que o Brasil é uma das fontes de inspiração para os seus livros”? Agualusa responde:

[...] o Brasil ainda é um país moldado na escravatura, igual à África. O Brasil tem uma África dentro de si e às vezes não lhe dá atenção. Aqui, como em Angola, por exemplo, existe a figura da babá negra que passa de geração em geração; há o moleque criado como se fosse filho, mas, na verdade, ele trabalha na casa, sem remuneração. Negro e pobre são

condições que se confundem no Brasil. Não se criou aqui, como em Angola, uma elite negra (ÉPOCA, 09 set. 2004, s/p.).

Giron pergunta se no Brasil existe racismo. Agualusa responde: “Aqui existe o racismo, mas não a paranoia racial, como acontece nos Estados Unidos ou mesmo em Angola” (ÉPOCA, 09 set. 2004, s/p.). Giron pergunta o que é genuinamente brasileiro que não se encontra em outros lugares do mundo. Agualusa responde que

[...] os brasileiros são um povo nacionalista sem ser xenófobo. As pessoas querem que você vire brasileiro. Às vezes, é como se eu tivesse de esquecer que sou angolano para virar brasileiro. É um país com grande força de integração. O brasileiro gosta de ser brasileiro (ÉPOCA, 09 set. 2004, s/p.).

As marcas do projeto de brasilidade na reportagem de Luis A. Giron são que, ao entrevistar José Eduardo Agualusa, já anuncia este como um especialista, um *expert*, discursa sobre a vivência deste em Portugal, Angola e Brasil e também anuncia a admiração que o entrevistado tem pelo Brasil. Agualusa, ao responder sobre o racismo no Brasil, afirma que ele existe, mas ressalta que não há paranoia racial como nos Estados Unidos ou na Angola. Cita, por exemplo, que no Brasil há babá negra que passa de geração em geração, trabalhando nas casas, e cria os moleques de seus patrões como se fossem filhos, mas, na verdade, ela trabalha na casa, sem remuneração. Esse núcleo discursivo nos remete às narrativas da democracia racial que defendeu a ideia de que no Brasil não houve racismo como em outros países. Aqui houve um contato harmonioso entre negro e branco que construiu uma nação sem preconceitos. Ao relatar o contato entre negros e brancos no Brasil, no seu livro, *Casa Grande & Senzala*, Freire (1987, p283) explica que

[...] da escrava que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do muleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo

O Movimento Negro Unificado e os teóricos que denunciaram a pretensa democracia racial, na década de 1980, argumentavam que essa era mais uma das estratégias discursivas para constituição de projeto nacional, tendo o homem branco como padrão. Fernandes (1978) argumenta que na verdade nos acostumamos à situação existente

no Brasil e confundimos tolerância racial com democracia racial. Para esse autor, uma democracia racial pressupõe que haja mais do que harmonia nas relações raciais entre as pessoas pertencentes a raças distintas.

Democracia significa, fundamentalmente, igualdade racial, econômica e política. Ora, no Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática. É uma confusão, sob muitos aspectos, farisaica pretender que o negro e o mulato contem com a igualdade de oportunidade diante do branco, em termos de renda, de prestígio e de poder (FERNANDES, 1978, p. 75-76).

Giron, ao responder pergunta a Agulosa sobre o que é genuinamente brasileira, utiliza com base argumentação que o brasileiro é receptivo, cordial e recebe a todos e a todas sem preconceitos. Esse enunciado me remete às formulações de Sérgio Buarque de Holanda do 'homem cordial', em que organiza a ideia de que o brasileiro, em sua mistura de raças, tornou-se sujeito receptivo a todos os povos.

A contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade - daremos ao mundo o 'homem cordial'. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal (HOLANDA, 1984, p. 106-107).

A ideia de uma nação harmoniosa sem conflitos raciais foi problematizada pelo antropólogo, Roberto Da Matta (1987). Em seu artigo intitulado, **A fábula das três raças**, esse autor explica "o racismo à brasileira" como uma construção cultural ímpar e específica. A noção de *pessoa* e as relações pessoais, para o autor, substituem, no Brasil, a noção de *indivíduo*, para recriar, em pleno reino formal da cidadania, a hierarquia racial, ameaçada com o fim da escravatura. Sua proposta teórica é: o Brasil não é uma sociedade igualitária de feição clássica, pois convive bem com hierarquias sociais e privilégios, é entrecortada por dois padrões ideológicos, ainda que não seja exatamente uma sociedade hierárquica de tipo indiano²⁵.

²⁵ "define-se casta como um grupo social hereditário, onde as pessoas só podem casar-se com pessoas do próprio grupo, e que determina também sua profissão, hábitos alimentares, vestuário e outras coisas, induzindo à formação de uma sociedade sem mobilidade social" (Vilela, 2002, p.7)

Considerando esse aspecto, é compreensível a visão de Agualusa a respeito do racismo no Brasil, que, apesar de existir, é diferente dos de Angola e Estados Unidos, como ele menciona.

Referindo-se às definições "democracia racial", de Gilberto Freyre, e "homem cordial", de Sergio Buarque de Holanda, Sales Junior (1994, p. 249) argumenta que o fetiche da igualdade é um dos fatores de mediação das nossas relações sociais. Essas definições têm ajudado a dar uma aparência de encurtamento das distâncias sociais, contribuindo, dessa forma, para que situações de conflito frequentemente não resultem em conflito de fato, mas em conciliação. Sales Junior (2006, p.247), ao discutir a relação entre a cordialidade e democracia racial, argumenta que

A cordialidade tem a incumbência de defender a paz e a ordem sociais, cuja estrutura política é 'democracia racial'. É, pois, uma estratégia de desarticulação de forças emancipatórias mediante a criação de redes de interdependência e da integração subordinada dos grupos marginalizados, desmobilizando e deslegitimando as lutas ou confrontos emancipatórios, tachados de 'conflitos raciais'. Portanto, a 'cordialidade' não é meramente, como diria Nietzsche, uma 'moral de escravo', mas também uma 'moral de senhor', na qual o discriminador se impõe limites, de tal forma que a cor dos indivíduos envolvidos não apareça como fator relevante da organização de sua conduta.

Com o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, intensificaram-se os questionamentos sobre o discurso da democracia racial. Os movimentos sociais emergentes nesse período começaram a denunciar as desigualdades de gênero, raça e classe social e questionar o discurso de aceitação das diferenças desde que essa não viesse a perturbar o projeto de nacionalidade, ou seja, "[...] os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história" (HALL, 2006, p. 53). No entanto, o discurso do Brasil como um país em que povos formadores - africanos, indígenas e europeus - vivem harmoniosamente marca ainda hoje o olhar da população brasileira e dos estrangeiros.

No texto de Lya Luft, escritora, professora universitária e colunista, intitulado **Ignorância e Preconceito**, publicado na *Veja* em 29/08/2007, a autora relata várias histórias de preconceitos que envolvem negros, índios, muçulmanos e pessoas com necessidades especiais, mas afirma que quer chamar a atenção para o preconceito contra

[...] o que os promotores do ódio de classe chamam indiscriminadamente ‘as elites’, que incluem bancários, professores, auxiliares de escritório, motoristas, domésticas, balconistas, trabalhadores em geral. Isto é, os que não dependem totalmente da ajuda dos governos (VEJA, 29 ago. 2007, p. 22).

A autora ainda argumenta que provavelmente esses sujeitos viverão em uma sociedade em que terão que se esconder de vergonha por não depender de ajuda governamental e termina o texto, afirmando:

[...] se permitimos que essa doença maligna – o preconceito, pai do ódio e filho da ignorância – nos domine seremos em breve o mais atrasado, uma manada confusa obedecendo a qualquer chibata ideológica (VEJA, 29 ago. 2007, p. 22).

Posso perceber nas narrativas de *Veja* e *Época* que o projeto nacional será defendido todas às vezes em que as relações de poder, estabelecidas historicamente, foram questionadas, organizando um discurso de defesa desse projeto. O texto de Lya Lufft é um exemplo da defesa de um tipo de governo da sociedade, e a autora afirma que quer denunciar o preconceito que aquelas pessoas chamadas pelos “promotores do ódio de classe” chama indiscriminadamente ‘as elites’” (VEJA, 29 ago. 2007, p. 22). Para a escritora, essas pessoas, chamadas de elite, são aquelas que não dependem da ajuda do Governo para viver. Ela evoca nesse momento o discurso do mérito como um dos elementos do desenvolvimento do país, sem levar em consideração que as relações culturais, forjadas historicamente, permitiram, a alguns grupos, terem acesso aos bens materiais e simbólicos enquanto, a outros, foi negado esse acesso. Lia Lufft ainda afirma que, se “permitimos que as chamadas elites vivenciem o preconceito, o nosso país não se desenvolverá e seremos atrasados e ignorantes” (VEJA, 29 ago. 2007, p. 22). A autora nomina de preconceito o questionamento de como se organizam as relações sociais e econômicas no Brasil por aqueles que ela denomina de ‘promotores do ódio’.

O discurso de Lufft mostra certo receio ou medo de que o questionamento sobre os processos históricos no Brasil possam levar à desregulamentação do nosso sentido de nação, em especial quando o espaço que a elite social ocupa é colocado em consideração. Apple (2001), ao discutir as políticas educacionais voltadas para os não brancos raciais nos Estados Unidos, afirma que, para certa elite, no caso uma parte dos brancos, o medo do outro racializado está associado aos medos que dizem respeito à nação e aos medos

personais sobre o futuro dos filhos numa economia em crise. Perguntar quais os espaços que a população não branca ocupa na sociedade atual demanda o questionamento de quais os espaços sociais ocupados na economia e na formação social por cada grupo. Parece-me que o receio de Lya Luff reside no repensar da estrutura da sociedade brasileira, ainda mais por essas discussões colocar em xeque os conceitos de desenvolvimento econômico.

Com base em Foucault (1995), para além de analisar o que se diz, é necessário analisar como se diz. O **Quadro 2** e o **Quadro 3** demonstram que os discursos difundidos por *Veja* e *Época* assumem que, no tecido social brasileiro, a população negra ainda é alvo de racismo e prescrevem que este deve ser denunciado. No entanto, essas denúncias serviriam apenas para que as populações que vivenciam essas situações não se revoltem.

3.1 A NEGRITUDE NOS ARQUIVOS DE VEJA E ÉPOCA

Ao mapear *Veja* e *Época*, encontrei uma série de textos que discursam sobre os espaços sociais que os sujeitos da cultura negra ocupam na sociedade brasileira. Essas revistas se organizam como um arquivo em relação à situação da população negra, já que nas teorizações foucaultianas o arquivo é tomado como um conjunto de regras que, em dado período histórico, condiciona tudo o que pode ser dito, tudo o que vale lembrar, conservar e relativizar sobre um fenômeno social (VEIGA-NETO, 2011).

Foucault (1995, p. 231) afirma que o seu objetivo não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise, “[...] ao contrário foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram se sujeitos”. Dessa forma, entender como o sujeito da negritude foi apresentado nos discursos sociais ajuda compreender como esses são narrados e como são localizados nas tramas da História.

Quadro 4 – Representação da negritude

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Enfim, um negro chega lá	Policarpio Junior	Reportagem	14/05/2003	<i>Veja</i>
O presidente e os negros	Luiz Alberto	Coluna	06/11/2003	<i>Época</i>
Beleza negra	Ricardo Valadares	Reportagem	07/01/2004	<i>Veja</i>
A cor do sucesso	Marta Mendonça	Reportagem	04/03/2004	<i>Época</i>
As aparências não enganam	Tales de	Coluna	23/06/2004	<i>Veja</i>

	Alvarenga			
Por que na sinfonia não tem negros	Claudio de Moura Castro	Coluna	15/10/2004	<i>Veja</i>
AfroanfibiaTiana	Isabela Boscov	Reportagem	05/12/2009	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Enfim, um negro chega lá**, de Policarpio Junior, jornalista, publicado por *Veja* em 14/05/2003, trata da indicação do Ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes. Intitulado pela revista como primeiro ministro negro a ser indicado ao Supremo Tribunal Federal (STF), o jornalista afirma que essa “medida é iniciativa que mistura ineditismo e conteúdo simbólico, um ato de grande significação que sinaliza para sociedade o fim de certas barreiras visíveis e invisíveis” (VEJA, 14 maio 2003, p. 50). O autor diz que Joaquim Barbosa pode vir a ser o primeiro ministro reconhecidamente negro e faz a seguinte ressalva:

[...] isso porque, na história do STF, já houve dois negros – um mulato escuro, Hermenegildo de Barros, ministro de 1919 até se aposentar, em 1937, e outro mulato claro, Pedro Lessa, ministro de 1907 até sua morte, em 1921, mas nenhum era ‘reconhecidamente negro’ nem de origem tão pobre (VEJA, 14 maio 2003, p. 50-51).

Quando Policarpio Junior afirma o simbolismo da indicação de um negro para o STF e diz que essa indicação sinaliza, para a sociedade, o fim de certas barreiras visíveis e invisíveis. Que barreiras seriam essas?

Ao historiar os discursos sobre os espaços ocupados pelos sujeitos da negritude, Chalhoub (2007); Barros (2005); Felipe (2009) afirmam que, desde o Brasil Colônia, os negros trabalharam em diferentes espaços, nos engenhos, no interior das casas-grandes, nas regiões de mineração e nos espaços urbanos das cidades. Eles desempenhavam diversas atividades, tais como: a plantação da cana-de-açúcar ou alguma atividade ligada ao processamento do açúcar, à mineração de ouro e diamantes, ao plantio do café e aos cuidados com a lavoura do “ouro verde” brasileiro, entre outras. Nas cidades, os negros ocupavam diferentes funções: serviam de carregadores, trabalhavam nos serviços domésticos, aprendiam ofícios e se tornavam carpinteiros, alfaiates, barbeiros, sapateiros e vendedores ambulantes e podiam ser, também, escravos da administração pública.

O sujeito da negritude adentrou no território brasileiro, vinculado diretamente ao trabalho braçal. Esse tipo de trabalho era visto no Brasil Colônia como estigmatizante, como inferior, contraposto à atividade intelectual, destinada a pessoas inteligentes e

superiores, no caso, as pessoas de descendência europeia. Dessa forma, os cargos públicos, políticos e as atividades que exigiam o intelecto não poderiam ser exercidos por negros ou aqueles que eram reconhecidamente negros, como informa Policarpio Junior.

Mesmo após a abolição da escravidão, o negro e a negra não eram vistos como propícios ao trabalho intelectual, porque não tinham escolarização. Os grupos escolares atendiam a alunos provenientes de uma elite local e os filhos dos imigrantes europeus, como forma de constituir o sentimento nacional nesses, excluindo, do processo de escolarização, pobres, miseráveis e negros (CARVALHO, 1989; SOUZA, 1998; HILSDORF, 2005). Outro fator que explicaria a desvinculação da população negra ao trabalho intelectual vem das teorias eugenistas, presentes no Brasil no final do século XIX e início do XX, como a teoria do branqueamento, que postulava uma inferioridade mental da população negra. Oda e Dalgarrondo (2004) argumentam que Raimundo Nina Rodrigues, médico do início do século XX, estudou a psicopatologia dos negros e chegou à conclusão de que esses eram inferiores intelectualmente.

Nina Rodrigues defende a existência de uma psicopatologia que se apresentaria em acordo com **funcionamento mental primitivo destes**, e cujas principais características seriam: grande impulsividade, religiosidade fetichista e tendência ao misticismo exagerado e à superstição, **menor capacidade de abstração e menor inteligência com relação aos brancos, predomínio da emoção sobre a razão**, marcante sugestionabilidade e ainda selvagens instintos guerreiros e sexuais pouco controláveis. Entretanto, embora **jamais duvide da inferioridade mental inata dos negros**, baseado em sua experiência clínica ele ressalva que estes eram, sim, capazes de produzir uma psicopatologia complexa e elaborada, desde que viessem de certos grupos africanos culturalmente ‘superiores’ – como os sudaneses, ou tivessem um nível educacional elevado (ODA; DALGALARRONDO, 2004, p.153, grifo nosso).

Esse contexto permite entender por que os dois ministros anteriores, que, na definição de Policarpio Junior, eram um mulato escuro e o outro mulato-claro, não eram reconhecidamente negros, já que ser negro, conforme as teorias vigentes no período (1907 e 1919, datas de indicação dos ministros), era sinônimo de inferioridade mental.

A negação de ser negro e de ser negra e a vinculação desses ao trabalho braçal são as marcas históricas que ainda fazem parte do discurso e do imaginário da população brasileira. Turra e Venturi (1995) analisam as características positivas, dadas aos sujeitos da negritude na atualidade, indicando uma perpetuação de antigos preconceitos e sofisticação de outros, uma vez que os estereótipos positivos aplicados definem os papéis

sociais específicos para esse grupo. Como os discursos reverberam os sujeitos da negritude como musicais, portanto, são também aptos para o ritmo e para a dança; se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal; e, se são alegres, não se preocupam com a sua situação social.

O texto de Luiz Alberto, deputado, intitulado **O presidente e os negros**, publicado na revista *Época* em 06/11/2003, trata da viagem que o Presidente Lula fez ao continente africano com o intuito de estreitar as relações com aquele continente e ajudá-lo economicamente. Para o Deputado Luiz Alberto, é

[...] incalculável a dívida social e humana que o Brasil tem com a África boa parte da riqueza nacional resultou de uma base econômica construída durante séculos de escravidão de povos africanos. [...] sempre foi doloroso saber que o país prosperou com a implacável exploração de milhões de ancestrais e à custa da miséria, ainda hoje, de dezenas de milhões de negros e negras. [e declara que]“como parlamentar negro e militante histórico da causa negra, confesso que fiquei profundamente emocionado com a declaração de Lula de que o Brasil resgatará, a partir de agora, sua imensa dívida histórica e social com os povos da África (ÉPOCA, 06 nov. 2003, s/p.).

Luiz Alberto, ao se declarar militante histórico da causa negra, conecta-se a uma das reivindicações do Movimento Negro Unificado, que é necessidade de se compreender aspectos da história do continente para compreender a história e a situação da população negra brasileira. As narrativas discursivas sobre o continente africano e sua relação com a história no Brasil tornam-se essenciais para reconfiguração das representações estereotipadas, vivenciadas pela população negra.

Felipe e Teruya (2010) discutem que, se o Brasil fosse um país sem nenhuma parcela de afrodescendentes negros, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem esses conteúdos. Mesmo assim, por razões da história da humanidade ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história africana. Surpreendente é que o Brasil, tendo aproximadamente a metade da sua população que reconhece a sua ancestralidade no continente africano, não contemple no sistema de ensino os aspectos da história africana na constituição de seu currículo escolar.

Para analisar o Brasil e suas relações de poder na formação da população brasileira, Felipe (2009) considera fundamental entender os discursos negativos de base europeia sobre a população oriunda do continente africano. Esses discursos associam-se à exclusão de uma parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício de seus direitos como cidadãos, exclusão que recai, de forma marcante, sobre os sujeitos da negritude.

Por isso, reconheço a importância do Movimento Negro Unificado e da proposta de uma nova prática cultural na década de 1980, que exige o ensino da história africana e do negro no Brasil nas escolas. Sobre a importância desse ato, Meneses (2007) ressalta a reconstrução de “outra” história, que considera não só a perspectiva eurocêntrica dominante, e amplia as possibilidades de conhecimentos inseridos na sociedade brasileira.

Praxedes (2008) argumenta que a maior dificuldade da perspectiva eurocêntrica da História que perpassa os conteúdos nas escolas brasileiras traz, para os professores e as professoras, que, mesmo quando problematizam os preconceitos racistas vivenciados pelos alunos negros e negras e os índios e as índias, continuamos a acreditar na supremacia das culturas, formas de conhecimento, comportamentos e aparência, apresentados pelos membros das civilizações europeias.

Para a superação do eurocentrismo, de início, são necessários estudos dos problemas provocados pelos choques entre as formas de vida coletivas e culturas dos grupos humanos da América, África e Ásia com os colonizadores europeus. A partir desses choques, ocorreram a destruição das condições materiais de vida dos primeiros e a elaboração de diversos estereótipos que envolveram os colonizados.

O imaginário europeu devotou às terras africanas e os seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes, respaldadas pelos intelectuais e cientistas europeus. A África foi condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de desprovida de adjetivos que engrandecem na visão dos europeus. Na realidade, os mecanismos simbólicos da exclusão do outro remontam de séculos, estando profundamente enraizados no legado cultural europeu. Serrano e Waldman (2007) revelam que o discurso europeu a respeito da África, desde a Antiguidade, pode ser localizado em um variado conjunto de elaborações socioculturais. É a partir desse passado remoto que se estratificou o preconceito cultivado contra o outro, personificado em diferentes momentos pelos bárbaros, tártaros, mongóis, ciganos, judeus, muçulmanos, assim como pelos negros africanos.

É inegável que o mundo ocidental construiu o seu relacionamento com as populações extraeuropeias, com base em preconceitos de todo tipo. Nesse particular, Cunha Júnior (1998) discorre que o continente africano foi, inegavelmente, o mais desqualificado pelo pensamento europeu. Ainda que a imagem da África tenha variado ao longo do tempo em decorrência de diferentes formas de relacionamento estabelecidas com

os seus povos, é indiscutível que esse continente foi mais que qualquer outro, naturalizado pelo pensamento ocidental com imagens negativas e excludentes.

Historicamente, o regime de estereótipos, imposto à África, foi reforçado pela distância e relativo isolamento do continente em relação ao resto do mundo europeu. A África, em particular a África negra ou Subsaariana, constituía um domínio nebuloso, por causa das informações fragmentárias e distorcidas. As imagens do continente africano, construídas pelo imaginário medieval, suscitavam todo tipo de objeções. Na modernidade, o rebaixamento da África relaciona-se intimamente às demandas da sociedade capitalista ocidental, que, de modo contínuo, representa para o continente a condição periférica do sistema de produção de mercadorias. Se, no período mercantilista, a África reunia características espirituais, religiosas e elementos fabulosos inscritos no seu espaço geográfico, na fase do capitalismo industrial, é a carência de civilização o principal argumento para sua estereotipia.

Nessa perspectiva, o continente africano passa a ser visto como, de fato, deveria ser entendido: um continente carente de civilização. Mais uma vez, a África foi alvo da política de hierarquização do conhecimento imposto pelas expectativas do mundo europeu e, agora, a constituição do discurso desclassificatório, voltado à África, é de que ela não era civilizada, cabendo ao europeu levar a civilização ao continente africano.

Atualmente, o continente continua associado com pobreza, subdesenvolvimento, doenças, guerras entre os grupos sociais ali viventes, golpes de Estado contínuos, analfabetismo, refugiados da seca e falta de perspectivas. Todas as construções elaboradas sobre a África nunca se distanciaram da ambição de dominá-la e de configurá-la como contraponto de uma Europa que se arrogava um papel dominante. Ademais, para submeter o que quer que seja, é necessária, antes de tudo, a iniciativa de concretizar-se no nível do imaginário, preferivelmente de modo a distorcer a compreensão do outro, habilitando, desse modo, a irrupção de uma ideologia de dominação.

Silva (BRASIL, 2004, p.16) alerta que a necessidade de insistir e investir em discursos plurais sobre a formação brasileira não é para beneficiar somente população negra, “enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes são arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnicos raciais”. É necessário construir discursos e imagens plurais sobre população negra e questionar as imagens únicas construídas historicamente.

O texto **Beleza negra**, de Ricardo Valladares, jornalista, publicado em *Veja* em 07/01/2004, inicia-se afirmando que até hoje só se conta com duas novelas nacionais com uma personagem negra como protagonista.

Uma das maiores reclamações dos movimentos negros no Brasil é que apenas atores brancos acabam sendo escalados para interpretar certos papéis. Aos negros são reservados alguns tipos sociais específicos. Quando não são escravos em produção de época, são pobres numa trama contemporânea (VEJA, 07 jan. 2004, p. 110-111).

Ricardo Valladares ainda argumenta que a ideia de uma novela com uma heroína negra foi do próprio Carneiro – autor da novela **Da cor do pecado** - e, segundo ele, o fato de uma atriz carismática, como Taís Araújo, encabeçar a produção pode ter mais impacto social do que forçar a mão na temática do preconceito. As novelas retratadas pelo jornalista são: **Xica da Silva**, exibida pela Rede Manchete entre 17 de setembro de 1996 a 11 de agosto de 1997, escrita por Walcyr Carrasco, novela que teve como protagonista Taís Araújo que vive a história de Xica da Silva, escrava que foi alforriada e conquistou um marido rico, utilizando, para isso, sua sensualidade. Viveu em Minas Gerais, durante a segunda metade do século XVIII (ECHEVARIA; SILVA, 2012).

A outra novela é **Da cor do pecado**, exibida pela Rede Globo de Televisão no primeiro semestre de 2004 e escrita por João Emanuel Carneiro. A trama da telenovela centra-se na personagem Preta (Taís Araújo), uma moça negra maranhense, que tem um romance com Paco (Reinaldo Gianecchini). Dessa relação, nasce o filho, de nome Raí (Sérgio Malheiros). Entretanto, Paco era namorado de Bárbara (Giovanna Antonelli), uma moça rica e egoísta, que fica inconformada de ser trocada por uma mulher negra e pobre do Maranhão (ECHEVARIA; SILVA, 2012).

As duas novelas têm em comum o fato de ser protagonizada por uma atriz negra, Taís Araújo. Em **Xica da Silva** narra-se a história de uma negra escravizada que busca ascensão social por meio de sua sensualidade. A telenovela **Da cor do Pecado** narra a história de uma negra pobre que se envolve com um rapaz rico e fica grávida. Depois, ela é acusada de se utilizar da gravidez para conseguir ascensão social.

As novelas, ao terem uma protagonista negra, atendem a uma das reivindicações do Movimento Negro Unificado de uma maior representação dos negros e das negras na televisão brasileira. Afinal, afirma Abu-Lughod (2003, p.83), a televisão veicula imagens culturais e faz “articulação entre o transnacional, o nacional, o local e o pessoal”. O

aspecto reflexivo adviria da possibilidade de a mensagem televisiva permitir, ao indivíduo e aos grupos, pensarem a si mesmos.

Uma personagem negra como protagonista de uma novela realmente é um ganho, argumenta a atriz Taís Araujo, que interpretou as duas protagonistas:

a Preta é aceita também pelas crianças. Fico feliz de ver meninas loirinhas de olhos azuis passando por mim na rua gritando: 'Preta, Preta, você é linda!' Quem sabe a gente não vai criando uma geração de crianças bacanas, que podem olhar um negro e admirá-lo. Na minha infância, eu só tinha a Xuxa para admirar por falta de uma referência negra na tevê²⁶.

Dentro desse campo midiático, a telenovela tem papel relevante de entretenimento e subjetivação para a sociedade brasileira. “No Brasil, poucos fenômenos sociais se caracterizam por um êxito tão marcante junto à população e um simultâneo descaso junto aos cientistas políticos como as telenovelas” (PORTO, 1995, p. 56). Milhões de brasileiros e de brasileiras assistem diariamente à novela das oito, o gênero de programação de maior sucesso e audiência. No entanto, destaco que o papel do negro ou da negra nas tramas das novelas está carregado de estereótipos. Nas duas novelas com as protagonistas negras, percebo que os estereótipos permanecem. No caso de **Xica da Silva**, a mulher negra está associada ao objeto sexual, o exemplo foi a cena que causou polêmica: aquela em que Taís Araujo toma banho de cachoeira, seminua, com apenas 17 anos.

A novela **Da cor do Pecado** começa pelo título da novela que faz referência à cor da protagonista da novela. A protagonista negra passa boa parte da novela tendo o seu caráter questionado e sendo tratada como a golpista que quer ascensão social a todo custo. Para Souza (1990), as ideias que inferiorizam o negro foram construídas historicamente ao difundir a sua imagem relacionada a uma propensão natural da falta de moralidade, signo de morte e corrupção; em contrapartida, o branco está relacionado ao signo de vida e de pureza.

O texto **A cor do sucesso**, de Marta Mendonça, jornalista e editora-assistente da revista *Época*, publicado nessa revista em 04/03/2004, aborda os personagens de Taís Araujo, entre outros sujeitos da negritude na televisão brasileira. Afirma o texto:

[...] antes escalados para atuar apenas em papéis de domésticas e jagunços, de cozinheiras e motoristas, os personagens negros também

²⁶ “Vim ao mundo para ser feliz”, entrevista concedida por Taís Araujo à *Marie Claire*, maio de 2004, p. 84.

subiram na vida e saíram da cozinha e da senzala. Algo raro nos anos 70 e 80. [...] essas alterações na representação dos negros refletem os avanços da própria sociedade (ÉPOCA, 04 mar. 2004, s/p.).

Marta Mendonça afirma que as novelas são formatadas de acordo com o humor da audiência, ela afirma que até os mais críticos aplaudem a trama.

Uma negra como protagonista é um avanço, sobretudo sem o estereótipo da mulher sexualmente quente', elogia o diretor e acadêmico Joel Zito Araújo, que defendeu tese de doutorado e realizou documentário sobre os estereótipos negros nas telenovelas brasileiras (ÉPOCA, 04 mar. 2004, s/p.).

O texto de Marta Mendonça trata a representatividade negra na televisão, chamando a atenção para os personagens de Taís Araujo, como foi feito por Ricardo Valadares, da reportagem anterior. Essa jornalista chama a atenção para dois aspectos que não foram tratados na reportagem anterior: o primeiro é a responsabilidade da audiência pelo caminho trilhado por uma novela e seus personagens, o que me remete à discussão feita por Porto (1995) de que a telenovela, ao mesmo tempo em que se trata do principal fenômeno social e elemento central na construção do cenário de representação política, também articula essa dimensão política ao cotidiano, pois se trata de uma história ficcional, centrada em tramas do cotidiano das personagens. As identificações/projeções que o público constrói, a partir das personagens/valores apresentados pelas telenovelas, implica a absorção de modelos de comportamentos políticos e posturas em relação aos conflitos propostos pelas telenovelas, o que leva a compreender que a não presença de negros nas novelas ou mesmo a presença em papéis estereotipados são as marcas do tecido social.

O segundo aspecto é a referência ao trabalho de Joel Zito Araújo, no livro **A negação do Brasil**, o negro na telenovela brasileira, que aproxima, de modo consequente, a televisão da sociedade brasileira. É nessa fronteira que o autor analisa o papel da mídia na história da telenovela brasileira, mostrando como são representados os negros e as consequências dessas representações nos processos de construção identitária no país.

A pesquisa, na origem, uma tese de doutorado, defendida na ECA-USP, está situada entre 1963 e 1997. O livro de Araújo (2000) mostra que a nossa diversidade racial e cultural transforma-se, nas telenovelas, no paradoxo de um Brasil branco. A pesquisa mostra que o lugar do negro e da negra nas tramas exibidas na televisão não mudou significativamente, ainda há uma permanência de papéis que os mostra de forma inferior,

vinculando a mulher negra a um discurso da sensualidade e homem negro a um discurso da violência. No entanto, hei de fazer ressalva de que as reivindicações de movimentos sociais têm pressionado na construção de uma televisão que representa o negro e a negra de outras formas, que não seja a da sensualidade, a da escravidão e a da violência.

Outro texto que trata da população negra enredada na sociedade brasileira é o de Tales de Alvarenga, jornalista e colunista, intitulado **As Aparências não enganam**, publicado na *Veja* em 23/06/2004. O texto informa que o governo Lula só tinha dois ministros negros entre os 35 ministros. Para o jornalista, isso era uma surpresa, porque “para um governo que chegou a inventar um ministério só para cuidar da questão racial. Vamos chamá-lo por enquanto de Ministério da Demagogia Racial” (VEJA, 23 jun. 2004, p. 46).

Esse texto discute a ausência da população negra nos setores políticos e, apesar do discurso do Presidente Lula em prol da inserção da população negra nas diversas instâncias sociais, esse discurso não se reverbera na prática, já que, no próprio governo, dos 35 ministros, apenas dois eram negros, portanto, não correspondiam à proporção da população brasileira.

Para Hasenbalg (1996), a ocupação de cargos políticos tem sido considerada o universo dos homens e das mulheres livres, detentores dos direitos e deveres que os qualificam como cidadãos. Todavia, antes que os homens conquistassem a sua liberdade e a cidadania, houve um longo processo histórico. A população negra, mesmo depois da abolição da escravidão (1888) e Proclamação da República (1889), teve dificuldade de se inserir no espaço público, em especial na política, já que, sobre essa população, recaía o peso das teorias raciais, que postulavam a não capacidade intelectual dos negros e das negras para exercerem trabalhos que não fossem braçais.

O povo negro teve dificuldade de se organizar na nova situação: a I República fomentou um clima desfavorável à sua atividade política. Sem espaço na política institucional e nos sindicatos, ele desenvolveu formas de atuação amparadas numa imprensa própria surgida nas primeiras décadas do século XX: **O Menelik (1915), A Rua (1916), O Alfinete (1918), A Liberdade (1919), A Sentinela (1920), O Getulino e o Clarim d' Alvorada** (fundado, também em 1924, por José Correia Leite e Jaime de Aguiar). Nessa época, se falava em organização e conscientização dos *homens de cor*: só mais tarde que o termo *negro* passou a ser aceito (HASENBALG, 1996, p. 241, grifos do autor).

Mesmo com as diversas lutas realizadas pelo povo negro no decorrer do século XX, fosse em espaços institucionais ou não, a sua participação política ainda é restrita, pois esbarra em preconceitos históricos e nas formas de lutas para equacionar esses preconceitos.

Sem dúvida, não podemos fazer uma separação mecânica entre um problema social que afeta todos os oprimidos da sociedade, brancos e não-brancos, e a questão racial. Brancos pobres e negros pobres são ambos vítimas da mesma causa. A libertação de ambos passaria pela mesma solução, mas não liberta o negro dos efeitos do racismo que, antes de ser uma questão econômica, é uma questão moral e ontológica (MUNANGA, 1996, p. 216)

O texto: **Por que não têm negros na sinfonia?**, de Claudio de Moura Castro, economista e professor universitário, de 15/10/2004, publicado na *Veja*, relata que, ao assistir a um concerto de piano, notou que não existiam negros ou mulatos dentre eles. Não haveria de ser por falta de talento, pois estes brilham em nossa música popular. O autor argumenta que isso se deve ao fato de não terem escola de piano para começar a treinar cedo, já que, para tocar música erudita, é necessário começar antes dos dez anos de idade. Ele argumenta:

[...] que com a área acadêmica é da mesma forma é necessário começar cedo e diz que se o Estado cuidasse melhor do ensino fundamental, não seria necessário propor mecanismos compensatórios de penosa implementação para os candidatos do ensino superior (VEJA, 15 out. 2004, p. 22).

Castro, em seu texto, discute a ausência de negros tocando nos concertos e faz desse fato um paralelo com a educação. Isso me instiga a questionar: Qual é a situação das crianças e jovens negros e negras na educação escolar formal?

As pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (1987) demonstram que a nossa escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos setores subalternos da sociedade (ORÍÁ, 1997). Os dados revelam que as crianças negras apresentam índices de evasão e repetência maiores do que crianças brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, deve-se aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, dos livros didáticos e dos programas

educativos, aliado ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante das crianças negras e brancas.

O censo do IBGE, realizado em 1991, indicou que os afrodescendentes representavam 45,3% da população brasileira. No entanto, as estatísticas educacionais revelam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e à permanência de negros e brancos no contexto do sistema público de ensino. Por exemplo, enquanto o analfabetismo atinge cerca de 8,3% de brancos, 20% de negros são analfabetos. Apenas 2% de jovens negros têm acesso ao Ensino Superior, contra 98% de brancos (ORÍÁ, 1997).

O texto **Afroanfíbia Tiana**, de Isabela Boscov, crítica de cinema, foi publicado no dia 05/12/2009 e trata da divulgação do filme da Disney *A Princesa e o Sapo* (*The Princess and the frog*), lançado em 1999. A crítica de cinema argumenta que o filme conta a história de Tiana, a primeira princesa negra que é heroína em um filme da Disney. No entanto, Boscov chama a atenção para o fato de que, apesar de toda a propaganda em torno da ideia da primeira princesa negra protagonista, “em grande parte do filme, Tiana é verde” (VEJA, 05 dez. 2009, p. 203). Ao encontrar um sapo que se apresenta como príncipe, ela decide beijá-lo, na esperança de quebrar o feitiço e restaurar a forma humana dele e acaba tornando-se sapo, ou seja, Tiana, ao beijá-lo, ao invés de torná-lo um príncipe com o seu beijo, como acontece na maioria dos contos infantis, quando a princesa é branca, ela é que vira Sapo. Outro fator que deve ser lembrado são os males narrados no filme, causados pelo Vodou, uma manifestação religiosa africana, relegada pelo discurso histórico europeu como algo mal a ser banido ou combatido.

Silva (BRASIL, 2004), ao redigir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e África, afirma que as

[...] reivindicações a propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulações de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 9).

As intenções expressas no relatório, escrito por Silva no ano de 2004, indicam as pressões dos movimentos sociais por uma reconfiguração dos espaços culturais ocupados pela população negra no Brasil. É necessário que essa pressão, realizada pelo Movimento

Negro, assim como por outros setores da sociedade brasileira, aumente a visibilidade da população negra nos espaços sociais, inclusive na mídia. No entanto, essa visibilidade ainda está atrelada ao governo, estabelecido à população no projeto de unidade nacional. Como afirma Giroux (1999b, p. 108), “[...] é tolice igualar a visibilidade crescente dos negros na mídia com um aumento de poder, especialmente nas questões de propriedade, representações diversidade da cultura negra”.

Na sociedade contemporânea há uma luta pelas representações culturais, essa sociedade é disciplinadora e reguladora, embora também sejam observadas iniciativas de resistência e subversão, o que me faz entender que a vida cotidiana não é mais balizada tão diretamente pelas antigas demonstrações de força dos meios de produção, algo típico nas origens da sociedade capitalista. Esse poder compõe um quadro de forte influência, mediada pela sua capacidade de penetração nos lares e experiências sociais de todos nós. Processo eficaz, a política da cultura, proposta pelos movimentos sociais, deixa de ser secundária, ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social (MELO, 2006).

Como argumenta Candiott (2006), a verdade tanto pode ser reivindicada como justificção nacional para aqueles que procuram governar a conduta de outrem quanto instrumento de resistência para aqueles que enfrentam tal conduta a partir de uma contraconduta ou atitude crítica. No mapeamento apresentado no Quadro 5, foi encontrado um grupo de textos que tem como núcleo central ações políticas propostas para e pela negritude.

Quadro 5 – Ação política e negritude

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Paraíso Negro em Brasília	Julia Duailibi	Reportagem	14/12/2005	<i>Veja</i>
Intolerância	Marcelo Bortoloti	Reportagem	23/05/2007	<i>Veja</i>
Tapa na pantera	Marcelo Marthe	Reportagem	25/11/2009	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Paraíso Negro em Brasília**, da jornalista Julia Duailibi, publicado por *Veja* em 14/12/2005, aborda a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Para essa jornalista, a própria Secretaria é a negação da

variedade racial brasileira ao ter a maioria dos funcionários composta por negros. Duailibi argumenta que a presença maciça de negros deve-se à

[...] obviedade de que a Secretaria nasceu como demanda do movimento negro brasileiro. Mais do que questão do retrato racial a secretaria, algo que deve ser preocupante são as suas metas. A Secretaria que busca influir nas políticas públicas, em especial na área da saúde e da educação, de modo a promover o tratamento mais focado nos negros. [...] políticas públicas – como a criação de cotas raciais ou campanha de combate a AIDS apenas entre negros – embutem um perigo sério: elas forçam os brasileiros a assumir uma raça, o que, em última análise em produzir igualdade, pode resultar na hostilidade (VEJA, 14 dez. 2005, p. 82-83).

Para Duailibi, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial é uma forma de fazer com que os brasileiros assumam uma raça. Para a jornalista, essa medida governamental, que deveria em última análise produzir igualdade, pode resultar na hostilidade. Araújo (1987) afirma que, nas pesquisas do IBGE, os dados apresentados demonstram que, ao considerarmos o fator raça e etnia, a população negra está sempre em situação de desigualdade e vivencia em seu cotidiano situações de hostilidade veladas ou explícitas. Casos de hostilidade, como o racismo, em que as revistas *Veja* e *Época* fazem questão de mostrar e incentivar a denúncia, são demonstrados no **Quadro 2** e no **Quadro 3**.

Duailibi, ao veicular o enunciado de que a SEPPIR se organizou para atender a uma demanda do Movimento Negro, intitula seu texto de **Paraíso Negro**. Ela tenta descaracterizar em seu discurso a ação política desse movimento e a importância de tal Secretaria para o questionamento do padrão europeu como normativo da população brasileira. Como argumenta Bento (2002, p. 39),

o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o ‘normal’, o ‘universal’ exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem.

As hostilidades enunciadas por Duailibi podem ser entendidas a partir do que Said (2007) argumenta: que o processo de considerar o seu grupo como padrão universal de

humanidade e sentir-se ameaçado pelos que estão fora desse padrão podem gerar reações inesperadas dos grupos que historicamente foram privilegiados.

O texto **Intolerância**, publicado na revista *Veja* em 23/05/2007, pelo jornalista Marcelo Bortoloti, relata o debate em torno do que o jornalista chama de Lei de Cotas e do Estatuto de Igualdade Racial. Ele discorre que a defesa desses dispositivos tem provocado manifestações violentas de integrantes do movimento negro,

[...] a simples notícia de um lançamento de um livro sobre o tema. *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo*. A obra ataca principalmente a idéia de que o preconceito racial é que define as desigualdades sociais, fez surgir na internet, textos que falam em guerra e sugerem ações organizadas no dia do lançamento do livro. [...] manifestações desse tipo são ameaças cifradas, quem perde são todos os brasileiros. Sem distinção de cor (VEJA, 23 maio 2007, p. 67).

O texto **Tapa na Pantera**, de Marcelo Marthe, jornalista e crítico de televisão, publicado pela *Veja* em 25/11/2009, descreve uma cena veiculada no dia 20 de novembro de 2009, na novela da Rede Globo de Televisão em que o personagem de Taís Araújo, atriz negra, se ajoelha à frente da personagem de Lilia Cabral, atriz branca, e leva um tapa, o que gerou manifestações do Movimento Negro. Para Marcelo Marthe,

[...] os patrulheiros da ideologia racial nada entenderam do drama televisivo, e tascaram uma sentença: a Globo humilha negros no mês da consciência negra, a escala de Taís para protagonista de uma novela das 8, prova exatamente o contrário (VEJA, 25 nov. 2009, p. 188-189).

Os textos publicados por Bortoli e Marthe, no geral, veiculam a ação política do Movimento Negro como uma ameaça ao projeto nacional de brasilidade. Suas reivindicações são vistas como perturbadoras da ordem social sem levar em consideração que a “maioria das nações consiste de culturas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta, isto é, pela supressão forçada das diferenças” (HALL, 2006, p. 59).

As discussões sobre negritude no Brasil e as ações políticas que envolvem esse grupo são vistas, pelos *experts* de *Veja* e *Época*, como um perigo eminente ao projeto nacional calcado nos pressupostos do homem branco europeu. Como afirma Ramos (2002, p. 8), “discutir as dinâmicas da mídia frente às questões de raça e etnicidade é, em grande

medida, discutir as matrizes do racismo no Brasil. Os meios de comunicação são, por assim dizer, um modelo de reprodução das nossas relações raciais”.

No processo de anulação ou subordinação das diferenças culturais, a reivindicação da população negra é atendida em alguns elementos culturais, mas esvaziada em nível político. Ou seja, temas da cultura negra, como corporalidade, religiosidade e história, são abordados nos textos de *Veja* e *Época* com o intuito de valorizar o sujeito da negritude, mas sempre como forma de construir um sentimento de pertença sem questionar as relações de poder existentes, integrando, assim, o sujeito da negritude ao projeto da modernidade do Brasil. Para isso, utilizam o discurso da diferença como forma de manutenção do projeto de brasilidade.

Assim se constroem as narrções históricas que integram a cultura negra ao projeto de brasilidade, evocando-se alguns aspectos dessa cultura, mas esvaziando-se o caráter político e de resistência, constituído pelos sujeitos da negritude no decorrer da história brasileira. As narrativas universalizantes dos arquitetos da modernidade ainda continuam sendo o referencial para se falar sobre todos e para todos, ou seja, a branquitude ainda é o padrão para definir as narrativas dos “outros” sujeitos sociais.

4.1.1 História; corporalidade; religiosidade e raça negra nas páginas das revistas

Para responder à pergunta de como é contada a narrativa da cultura nacional, Hall (2006, p. 52) argumenta que ela é “contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais que dão sentido à nação”. Dessa afirmação de Hall pressuponho que o ritual de inventar uma cultura nacional demanda um olhar do “eu” sobre o “outro”.

Said (2007) me insere em uma discussão de como o discurso do Ocidente inventou o Oriente. Esse pensamento inventivo do Oriente, engendrado desde a Antiguidade como lugar exótico, elucidado como paisagem exuberante, necessita ser posto em xeque, uma vez que representa não somente a visão eurocêntrica do Oriente, mas também o rebaixamento ou o tratamento de irrelevância sobre a visão dos próprios orientais.

O orientalismo não era nada além do outro que estava além do Ocidente em invenção conceitual, e essa posição seria intrinsecamente necessária para a autoafirmação

da identidade ao longo da tradição ocidental. Referenciando-me nesses dois autores, posso afirmar que uma estratégia da governamentalidade de um povo é contar a sua história, narrar os seus fatos, posicioná-lo na trama do poder. Assim, entender como é narrada a história do povo negro e os conceitos que são utilizados para operacionalizá-los, pelos *experts de Veja e Época*, se torna uma tarefa necessária para atender a meu objetivo.

Quadro 6 – História negra

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
As faces da África	Beatriz Velloso	Reportagem	09/10/2003	<i>Época</i>
Casa-grande e Senzala – Versão USA	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	14/01/2004	<i>Veja</i>
O negro como nunca se viu	Ronaldo França	Reportagem	24/11/2004	<i>Veja</i>
Coragem de dizer “não”	Veja	Reportagem	02/11/2005	<i>Veja</i>
Um quilombo no século XXI	Eliane Brum	Reportagem	23/03/2006	<i>Época</i>
O enigma de Zumbi	Leandro Narbochi	Reportagem	19/11/2008	<i>Veja</i>
Herói nacional para sempre – Joaquim Nacional	Vilma Gryzinski	Reportagem	09/01/2010	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **As faces da África**, de Beatriz Velloso, atriz e jornalista, publicado por *Época* em 09/10/2003, aborda uma exposição de arte no Brasil em que o continente africano é tema e que reúne 300 peças, entre máscaras, estátuas e objetos de uso cotidiano. Velloso afirma que

[..] quando chegaram à África, no século XV, classificaram a arte local como atrasada e primitiva. Portugueses, e mais tarde holandeses e ingleses, viam as máscaras e estatuetas apenas como objetos tribais para fins ritualísticos. Apropriavam-se das peças com a postura arrogante de colonizadores que consideravam tudo menor (ÉPOCA, 09 out. 2003, s/p).

A desqualificação das obras de arte africanas, retratada no texto da jornalista, em especial no século XV pelos europeus, está vinculada ao que Munanga (1988, p. 9) afirma: que, ao longo da História, o continente africano despertou curiosidade, fascínio e, por vezes, repulsa aos seus habitantes, fossem estes intelectuais, políticos, negociantes, religiosos ou cientistas. “As imagens produzidas, embora partindo de tempos e lugares diferenciados, de maneira geral conferiram àquelas terras – como visto na passagem do jornal negro *O Clarim da Alvorada* que abre essa seção – uma série de caricaturas”. A desqualificação da África e de seus povos se fez ao longo da História, mas, por volta do

século XV, com as políticas de expansão marítima, os relatos sobre uma África habitada por monstros e que nada produzia de bom se tornaram corriqueiros. Relatos como os retratado por Hernandes ao citar um trecho de um viajante francês, Debaut Reunout, ao continente africano em 1413.

Não existe outro [continente] mais curioso, em todos os reinos da natureza. [...] Tudo ali é grande e disforme. Os seus elefantes intermináveis, os tubarões monstros da costa do Atlântico, os seus homens disformes pelos exercícios necessários, as preces aos deuses do culto bárbaro, transformam o continente em centro da curiosidade dos naturalistas, que procuram raridades para seus museus (HERNANDEZ, 2008, p. 165).

Nessa perspectiva europeia, o continente africano ficou marcado como um espaço habitado por pessoas que não poderiam produzir arte com a sofisticação europeia, e, se são esses discursos que marcam a relação da África com a Europa, a hierarquização do conhecimento imposto pelas expectativas do mundo europeu e, agora, a constituição do discurso desclassificatório voltado à África são de que ela não era civilizada, cabendo, ao europeu, levar a religião cristã, como aconteceu no século XV com a colonização, e a civilização ao continente africano, como ocorreu no século XIX com a expansão imperialista europeia. A África foi inteiramente retalhada e distribuída entre as potências coloniais, que reorganizaram o espaço africano aos seus interesses, ignorando todo e qualquer arranjo espacial anterior. Serrano e Waldman (2007) discorrem que, com exceção da Etiópia, a totalidade do continente ficou, de uma forma ou de outra, sob os interesses econômicos e políticos do imperialista ocidental. Não sem motivo, que perpetuou um arquivo do discurso conhecido sobre a África como o continente colonial por excelência, o que permitiu, no período das grandes navegações, a retirada de milhares de negros e de negras da situação de homens e mulheres escravizados para países como o Brasil e os Estados Unidos da América.

O texto **Casa-grande e Senzala - Versão USA** do colunista Roberto Pompeu de Toledo, publicado em 14/01/2004 na *Veja*, relata o envolvimento, no decorrer da História, de vários congressistas dos EUA com mulheres negras. O colunista afirma que vários desses congressistas tiveram filhos com essas mulheres. Isso o levou o colunista a questionar a teoria de Gilberto Freyre de que os ingleses não dormiam com negros por orgulho de raça, enquanto os portugueses não tinham esse orgulho. Toledo argumenta que,

sim, há semelhança entre o Brasil e os EUA, mas também há diferenças. O colunista explica que

o Brasil nunca teve linha divisória tão explícita entre brancos e negros, esteve longe de conhecer legislação segregacionista que separam negros e brancos nas escolas, hospitais e bairros. Em compensação os negros americanos tiveram oportunidades de cursar universidade, abrir negócios e consolidarem-se em grupos de classe média, oportunidades desconhecidas dos negros brasileiros (VEJA, 14 jan. 2004, p. 115).

Pompeu, em sua coluna na *Veja*, busca demonstrar que, apesar das diferenças entre a população negra do Brasil e a dos Estados Unidos, a escravidão é algo que marcou a história de ambos os povos com o racismo. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que nos Estados Unidos houve uma segregação racial autorizada por leis, enquanto no Brasil não houve nenhuma legislação que segregasse o povo negro. Para discutir esse enunciado, é necessário entender, como o faz Guimarães (1999), que, embora hoje, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, o racismo não tenha legitimidade social ou vigência legal, isso não quer dizer que as marcas de anos de políticas racistas, sejam elas legais ou não, não tenham deixado rastros em nosso tecido social.

Guimarães (1999) ainda argumenta que, como nos Estados Unidos houve uma política racista declarada e legalizada pelo Estado por meio de ordem jurídica, o racismo foi mais facilmente combatido, no âmbito do próprio sistema jurídico, e isso não significa que nos discursos sociais e suas ações ele não se manifeste cotidianamente. Quando o racismo deixou de ser apoiado pelo sistema legal dos Estados Unidos, ele passou a ser combatido por políticas públicas de correção, como as cotas raciais para negros. No Brasil, o racismo desenvolveu-se de forma diferente, ele está vinculado às práticas sociais e aos discursos, mas nunca foi reconhecido pelo sistema jurídico, sendo negado pelos discursos governamentais, o que, de certa forma, colaborou para a construção da imagem do Brasil como país da harmonia racial, base para construção do conceito de democracia racial.

Essa diferença da constituição no racismo entre o Brasil e os Estados Unidos permitiu que, neste último país, apesar de a população negra ainda vivenciar o racismo em seus dias, as políticas de combate a essa política permitiram a ascensão social da parcela da população negra americana. No Brasil, segundo Costa Pinto (1998), do período pós-abolição ao limiar do século XX, o negro passou de escravo a proletário e não a cidadão, desde a institucionalização do trabalho livre e da valorização da mão de obra do imigrante

em detrimento da do povo negro. O Estado limitou a mobilidade social do negro por práticas como ideologia do branqueamento e as políticas higienistas, práticas e políticas essas que se desdobraram, em termos, na maior parte da população negra hoje na base da pirâmide social. O que me leva argumentar que a divisória entre negros e negras e brancos e brancas não é legalmente explícita, por não existir leis que outorgassem essa divisão. No entanto, ao me referir às práticas sociais na História essa divisão é marcante e perceptível.

O texto **O negro como nunca se viu**, do jornalista Ronaldo França, publicado em 24/11/2004 por *Veja*, apresenta um livro de gravura que tem como pretensão documentar a história dos negros no Brasil. O jornalista afirma que é o mais completo levantamento fotográfico já feito sobre o tema. O livro traz fotos que cobrem o período anterior à Lei Áurea (1888) até os anos imediatamente posteriores a ela e faz um apanhado de cenas cotidianas,

[...] crianças negras surgem em pose típica de filhos de brancos da época, imagem de uma família inter-racial captada doze anos após o fim da escravidão. [...] ela é um raro achado na iconografia do século XIX e encerra um exemplo de superação do preconceito. [França argumenta] que há informações históricas que compõem painel bastante rico do período, encontra-se ali a participação dos próprios negros na escravidão. Boa parte dos escravos trazidos para cá era aprisionado por africanos de etnias rivais. Nesse sentido o que se apresenta é panorama que ajuda a entender como era a vida dos negros no Brasil (VEJA, 24 nov. 2004, p. 132).

França, em seu texto, trata da presença de crianças negras em fotos com filhos de brancos e, ao fazer isso, deixa entender que as crianças brancas e as crianças negras tinham a mesma situação antes da abolição da escravidão, e equipara o ser negro ao ser escravo antes da escravidão. Chalhoub (2007) argumenta que apesar de a maioria dos negros estar em uma situação de escravidão, havia negros libertos que conseguiram certa ascensão social, o que me permite compreender que há possibilidade de haver crianças negras ou mesmo pessoas negras no mesmo espaço que pessoas brancas, como, por exemplo: nas escolas.

Ao estudar a presença de negros nas escolas públicas de Minas Gerais durante o Brasil Imperial (1822-1889), Veiga (2004) afirma que na historiografia, e em particular na historiografia da história da educação, associam-se negros a escravos e vice-versa, sem fazer ressalvas importantes, como a crescente presença de negros alforriados no Brasil do

século XIX, se comparado aos outros séculos, e muitas vezes esses negros não escravos buscavam a escola como forma de aprender as primeiras letras.

No entanto, isso não significa que eles não sofriam discriminação racial. Como afirma Almeida (1989, p. 90), autor de um livro de história da educação, escrito em 1889, “crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos”.

Quanto ao enunciado que se refere à participação de negros e negras no processo de etnias rivais nos povos africanos, cabe salientar, como faz Funari (2001), que a escravidão africana antes da chegada dos africanos está mais associada ao conceito de escravidão da Antiguidade, que associava o escravo a servo, do que ao conceito de escravidão aplicado na modernidade, em que o escravo se torna objeto de trabalho para fomentar o capitalismo nascente. A respeito da historicidade da escravidão, “foi importante fenômeno da história, estando presente em muitos lugares, da antiguidade clássica a épocas muito recentes” (FUNARI, 2001, p. 38). Logo, não é um tipo de relação social que se objetivou, exclusivamente, em povos do continente africano. Por isso, a rigor, não tem nenhuma relação ontológica com os mesmos, a não ser num sentido histórico, considerando-se que africanos participaram da escravidão moderna, configurando a diáspora de outros africanos por meio do tráfico internacional desde o século XV até meados do século XIX (LOVEJOY, 2002).

O texto **A coragem de dizer “não”**, publicado e assinado por *Veja* em 02/11/2005, relata a história de Rosa Parks, mulher negra que em 1955 se negou a ceder o assento num ônibus ao homem branco e, com esse gesto, resistiu às leis segregacionistas do Sul dos Estados Unidos. O texto afirma que esse protesto mudou a história americana, “Rosa tirou a luta pelos direitos civis da esfera das vanguardas políticas e intelectuais, levando-a às multidões” (*Veja*, 02 nov. 2005, p. 91), o que culminou em 1964 com uma lei que banuiu a discriminação racial em todos os estabelecimentos públicos.

O texto relata a história de Rosa Parks, uma costureira negra, que, nos Estados Unidos, em dezembro de 1955, na cidade de Montgomery, no Alabama, sentou-se nos bancos da frente de um ônibus municipal, local proibido aos afro-americanos pelas leis segregacionistas do Estado. Após esse ato, a mulher foi presa, julgada e condenada. Tais acontecimentos deflagraram uma onda de manifestações de apoio e revolta, além do boicote da população aos transportes urbanos que durou 386 dias, acabando apenas com a

revogação da legislação segregacionista nos ônibus de Montgomery. Esse evento teve a participação de Martin Luther King, que é considerado um dos personagens centrais na luta contra o racismo no mundo (DIVINE, 1992).

O texto **Um quilombo no século XXI**, escrito por Eliane Brum, jornalista, publicado por *Época* em 23/03/2006, conta a história de uma comunidade negra que venceu, isoladamente que vivia, no Estado mais moderno do país. Por séculos, a vida em Ivaporunduva, situada no Vale do Ribeira em São Paulo, foi marcada por um único som, os sinos da Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Brum pergunta, a um morador da comunidade, o que eles acharam de a comunidade ter se tornado um quilombo. O morador Ditão, de 51 anos, responde:

éramos uma comunidade sem auto-estima, a gente pensava que não era nada. A discriminação derruba qualquer negro. Agora, ninguém mais nos derruba. Aqui tem um povo que sabe o que é e anda de cabeça em pé. Não é dádiva para o povo negro, mas reparo pelo que o Brasil fez com a gente. Tudo mudou por lá ao descobrirem que eram um quilombo. Mesmo moleques pequenos sabem recitar de cor o ‘artigo 68 das disposições transitórias da Constituição de 1988’. Até então, nas cidades do Vale do Ribeira, havia quem se referisse aos ‘macacos que moram do lado de cima’. Ou então aos ‘pretos vagabundos’. Nos hospitais públicos não saíam do fim da fila, nas escolas eram ensinados a chamar Domingos Jorge Velho, o bandeirante que comandou a destruição de Palmares, de herói. Os negros andavam de cabeça baixa. Veio então a notícia de que não eram apenas um povoado rural de descendentes de escravos, mas um quilombo. No início, espantaram-se com a expressão. A gente estranhou, até não gostou muito da palavra. Mas agora só me apresento assim (ÉPOCA, 23 mar. 2006, s/p.).

O texto de Brum trata da população quilombola de Ivaporunduva e a constituição de sua identidade enquanto quilombolas. Cabe aqui ressaltar um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, que é a luta ou a resistência em busca da manutenção da cultura. Essa perspectiva põe em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada grupo. Essas comunidades se constituíram em diferentes formas de ocupação da terra por grupos de escravos ou ex-escravos, conforme Mesquita (2000, p. 59), “não necessariamente as do ‘modelo’ de quilombo materializado pela experiência de Palmares, escravos que, através da fuga, criaram comunidades isoladas geograficamente”.

Por força do preconceito racial e social, os milhares de descendentes de quilombolas vivenciaram, ao longo do século XX, todo tipo de conflito na sociedade

brasileira. Somente após 100 anos da “Abolição” da Escravidão é que surgem, por exemplo, os artigos 215 e 216 da Constituição Nacional, que tratam de “questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra”, elevando “a terra dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional” (REVISTA PALMARES, 2000, p. 7).

O texto **O Enigma de Zumbi**, publicado pelo jornalista Leandro Narloch na *Veja* em 19/11/2008, discorre que as pesquisas elaboradas nos últimos anos sobre a história Zumbi, que se tornou uma figura mítica, festejado como herói da luta contra a escravidão, trazem muitas distorções. Narloch argumenta que os novos estudos demonstram que Zumbi era um rei guerreiro africano em Palmares e que,

[...] como muitos líderes africanos do século XVII, tinha um séquito de escravos para uso próprio. Desde a Antiguidade e principalmente depois da conquista do norte da África, a partir, os africanos vendiam escravos que cruzavam o Deserto do Saara. Muitos monarcas africanos se aliavam aos portugueses e enriqueciam com a venda de súditos destinados à escravidão (VEJA, 19 nov. 2008, p. 108).

A história de Zumbi, narrada no texto do jornalista Narloch, remete aos estudos do antropólogo Funari (2001, p. 45) que afirma que o quilombo de Palmares tinha a intenção de reconstrução de reinos africanos no Brasil, mantendo a mesma estrutura social que outrora havia no continente africano - “Os documentos colônias foram usados para substanciar a observação de que os quilombolas viviam com em Angola”. Funari (2001) explica ainda que o mesmo argumento foi utilizado por Nina Rodrigues ao descrever Palmares como um ambiente “tão selvagem como na África Hoje”. Com essa interpretação da história do quilombo de Palmares, não é de se espantar que os líderes tivessem escravos, visto que Palmares se organizava como se fosse um reino africano no Brasil.

E é evidente que havia uma elite constituída em torno dos líderes, com muitos privilégios. Entre estes, não tanto o controle da terra, como se fosse a única maneira de dominar em regimes agrários, mas o controle de gente para reproduzir e para produzir, coletar e particularmente guerrear, saquear e controlar rotas e fontes de comércio, comércio que existia entre os palmarinos e sociedade em seu entorno (REIS, 1996, p. 17).

Zumbi se configura como um dos líderes dos palmarinos, por isso, provavelmente tinha alguns privilégios, por exemplo, ter escravos. No entanto, é importante ressaltar que

o quilombo dos Palmares nunca pretendeu ser um espaço em que todos fossem iguais, mas sim um reino africano no Brasil. Segundo, que o reino africano carregaria algumas características, inclusive a escravidão, que seria mais próxima da ideia de servidão, como aquela praticada na Antiguidade, do que uma escravidão que faz do sujeito um objeto, como a que foi praticada na Modernidade (FUNARI, 2001).

O texto **Herói Nacional – Joaquim Nabuco**, da jornalista Vilma Gryznski, publicado em 09/01/2010, na *Veja*, disserta sobre a história de Joaquim Nabuco. Ele tem um

[...] título incontestável: foi o mais importante, o mais eloqüente e mais popular abolicionista e, ao mesmo tempo, refletiu sobre a história que se desenrolava à sua volta, captando com a força de um intelecto preciso como laser a importância orgânica da escravidão na sociedade brasileira. (VEJA, 09 jan. 2010, p. 103).

Joaquim Nabuco (1849-1910), intelectual e político brasileiro do final do século XIX e início do XX, é tratado, por parte da historiografia tradicional brasileira, como um defensor da abolição da escravidão totalmente em prol de um projeto de modernização brasileira. Nos discursos parlamentares de Joaquim Nabuco, há uma infinidade de temas que permeiam a fala do autor, permitindo-me o entendimento da visão do personagem sobre questões que culminam com seu ideal de nação moderna, os quais exerceram papel de destaque no projeto de modernização, seu ideal de progresso se traduzia na defesa da liberdade de consciência, da necessidade de universalização da instrução pública, da cidadania e da emancipação da escravidão, pois acreditava que a escravidão fez o povo, e, sem povo, as instituições não teriam raízes e a sociedade não teria base (MACIEL, 2006).

Maciel (2006) argumenta que Nabuco propôs projetos para que as instituições brasileiras se modernizassem e se moralizassem. Entre esses estão os projetos, entre eles, a Lei do Ventre Livre de 1871, que previa liberdade de qualquer criança que nascesse em ventre escravo, a partir daquela data, e propôs também a vinda de imigrantes europeus para o Brasil.

Apesar de a historiografia brasileira apresentar Nabuco como ícone da abolição dos escravos, há nesse debate quem discorde. Para Azevedo (2001), a base do pensamento de Nabuco é racista, pois, ele não queria só suprir o escravo das instituições brasileiras, mas também queria tirar o negro do tecido social, ao incentivar em seus discursos a vinda de homens e mulheres europeus para a modernização brasileira.

Ao contar a história e cultura negra no Brasil, tenho que considerar o que se discursa sobre a corporeidade negra. O corpo e o cabelo expressam metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva. Na organização da sociedade brasileira e no seu projeto nacional se utilizaram de várias estratégias de negação ou de inferiorização da cultura negra. Até 1888, ano da abolição da escravidão no Brasil, essa parte da população ficou relegada ao papel de ferramenta viva de trabalho. Com a abolição, os negros e as negras conviveram com as políticas de branqueamento no território nacional que tinham por ideal eliminar os seus traços genéticos da população brasileira, o que implicava suprimir a cor de pele e o tipo de cabelo. A escravização e as políticas de branqueamento “são estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade” (GOMES, 2008, p. 80).

Gomes (2002) ainda afirma que no Brasil o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Ambos são largamente empregados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e é negra e quem é branco e é branca em nossa sociedade. Assim, entendo que a corporeidade se organiza como um arquivo discursivo que simboliza aquilo que uma sociedade deseja ser ou deseja negar.

Quadro 7 – Corporalidade negra

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Todo mundo é afro	Adriana Negreiros	Reportagem	19/02/2003	<i>Veja</i>
Até que enfim	Aida Veiga	Reportagem	16/10/2003	<i>Época</i>
A Rainha da cocada	Ricardo Valladares	Reportagem	14/09/2005	<i>Veja</i>
O efeito Michael Jackson	Suzane Frutuoso	Reportagem	14/08/2006	<i>Época</i>
A cor da moda	Mariane Piemonte	Reportagem	14/07/2008	<i>Época</i>
A volta do cabelo crespo	MarthaMendonça	Reportagem	10/10/2009	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Todo mundo é afro**, da jornalista Adriana Negreiros, publicado em 19/02/2003 na *Veja*, trata da nova onda dos turistas que passam por Salvador e fazem tranças no cabelo à moda afro, “há quem use palha entre as tranças, para reforçar o aspecto tribal do visual” (VEJA, 19 fev. 2003, p. 85).

No projeto de construção da identidade nacional a negação do cabelo e do tom da pele da negritude foi um dos argumentos utilizado para se retirar o negro do lugar da beleza. Para Gomes (2002), o fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar, aos negros e às negras, o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto

esse grupo e sua expressão estética possuem lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. Na atualidade, busca-se incluir aspectos da população negra, no entanto, esse discurso de inclusão aparece nos textos das revistas *Época* e *Veja* tutelado por uma estética branca europeia que, ao se referir a uma estética negra, ainda o faz, colocando no âmbito do exótico, do estranho, do tribal. O texto **Todo mundo é afro**, da jornalista Adriana Negreiros, relata que o cabelo afro está na moda, “há quem use palha entre as tranças, para reforçar o aspecto tribal do visual” (VEJA, 19 fev. 2003, p. 85). Esse enunciado reverbera a ideia do cabelo como cabelo tribal de um sujeito histórico inferior e exótico como na afirmação de uma das turistas sobre o cabelo afro: “adoro o visual exótico dos negros” (VEJA, 19 fev. 2003, p. 85). Ou seja, o cabelo negro ainda é visto como inferior ao do branco, demonstrando a perpetuação do racismo contra os sujeitos da negritude.

O termo exótico, utilizado pela turista e citado por Negreiros, pode ser ancorado dentro de uma carga ideológica que esse conceito adquiriu no século XVIII, que se encontra muitas vezes associada aos colonialismos, sobretudo ao francês e ao inglês. O termo exótico estabelece e evoca uma subentendida relação de superioridade do colonizador face ao colonizado e é visto invariavelmente com contornos de barbárie e irracionalidade, que deveria, por isso, ser ensinado e civilizado (SAID, 2007).

Ao utilizar o adjetivo tribal, para se referir a uma pretensa estética do cabelo negro, a jornalista Adriana Negreiros faz a ancoragem em um discurso que vincula a negritude brasileira e seus ancestrais africanos a um ideário de não civilizado ou de não civilizados. Esse discurso foi utilizado para justificar a escravidão da população negra africana, a partir do século XV, com o pretexto de que essa população trabalharia em prol de sua salvação cristã. Depois foi utilizado no final século XIX, no auge do período imperialista, para justificar as incursões dos europeus com o pretexto de levar a civilização aos povos tribais do continente africano.

A ancoragem do cabelo da população negra como tribal afeta a representação que se tem dessa população que desde os primórdios da colonização foi marcada pela discriminação racial, os negros e as negras tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro, construindo um imaginário social em que a negritude é alvo de racismo.

O texto **Até que enfim**, publicado pela jornalista Aida Veiga, na *Época*, em 16/10/2003, afirma que pela primeira vez uma negra - Rojane Fradique - representa o Brasil em um concurso mundial de modelos.

No país onde 45% da população é negra ou parda o reinado da beleza continua nas mãos das descendentes de europeus com olhos e pele claros. Na semana passada, outra representante dessa safra, a gaúcha Emilia Cechele, ganhou a etapa brasileira do Elite Model Look. Mas todas as atenções foram para Rojane Fradique, uma negra de 17 anos que ficou em segundo lugar (ÉPOCA, 16 out. 2003, s/p.).

A aceitação ou a negação de determinado tipo de corpo carrega muitas e diferentes mensagens. O entendimento da simbologia do corpo negro e os sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, podem ser um dos caminhos para a compreensão da cultura negra em nossa sociedade e dos processos de marginalização. A reportagem de Aida Veiga mostra que, apesar de praticamente a metade da população brasileira ser negra, quando se trata do discurso, do local reservado para negros e para negras no quesito, ainda é pequeno. O conceito e padrões de beleza variam em diferentes culturas e etnias e, no decorrer do tempo, entrelaçados que estão aos vetores sociais, econômicos, artísticos e culturais de determinados lugares e épocas, é que entendo que Rosane Fradique, a modelo negra que chamou a atenção, representa a resistência ao governo de corpos por uma estética europeia difundida por Brasil.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1998, p. 5)

Apesar das lutas e resistências do povo negro, o padrão de beleza eurocêntrico, formador da identidade nacional, com séculos de veiculação social da ideia de que o belo é branco, constituiu a subjetividade de milhares de negros e de negras. O texto **A Rainha da cocada**, de Ricardo Valladares, jornalista, publicado na *Veja* em 14/09/2005, trata da

personagem Latoya, de uma novela Rede Globo de Televisão, que abomina ser negra. A personagem

[...] se intitula afro-americana alisa e clareia os cabelos e dorme com um pregador de roupa no nariz para afiná-lo. Latoya causa polêmica no Movimento Negro que afirmam que os negros têm de ser representados por personagens positivos, mas há que reconhecer que Latoya encarna vários aspectos reais ainda desanimadores, da população negra brasileira, e fingir que gente como ela não existe é hipocrisia (VEJA, 14 set. 2005, p. 126).

O parâmetro da uniformidade deixa marcas no tecido social e essas marcas se manifestam no comportamento e no pensamento humano. Para Sodré (2000, p. 15), não existe um abismo entre o reconhecimento abstrato filosófico do outro e a prática ética da política social de se aceitar outras possibilidades humanas - a diversidade -, portanto, “nenhum valor é neutro, pois espelha as convicções e as crenças de um sistema particular – é uma significação já estabelecida”.

O texto **O efeito Michael Jackson**, publicado na *Época* em 14/08/2006, pela jornalista Suzane Frutuoso, inicia-se com uma pergunta: Por que cada vez mais negras e indianas correm atrás de cremes que prometem clarear a pele? A jornalista informa que

[...] esses produtos deveriam ser usados apenas com indicação médica ou em casos de doenças dermatológicas. Mas são facilmente adquiridos pela internet ou em lojas de produtos estéticos desses países. No Brasil, o clareamento com cremes ainda é raro. Mas a dermatologista Adriana Vilarinho afirma que já começou a receber pacientes no consultório querendo consertar o estrago depois de tentar o clareamento. A revista *Pride*, voltada para a comunidade negra britânica, argumenta que ‘a mensagem implícita no uso desse tipo de produto é racista: a pele escura é vista como falha, enquanto a pele clara é linda e leva ao topo. Esses cremes são usados por todas as idades. É um assunto tabu’, diz Sherry. Ninguém gosta de admitir que usa. Mas olham modelos como Beyoncé e acreditam que a fama é por causa de sua pele clara. A dermatologista Denise Steiner, consultora de Câmara Técnica de Cosméticos da ANVISA afirma que é um marketing errado e perigoso. O que existem são clareadores para manchas, não para mudar a própria cor. E cada raça tem sua beleza. Não tem de interferir na fisiologia da pele (ÉPOCA, 14 ago. 2006, s/p.).

Se os valores e as convicções são aprendidos socialmente, a ação dos negros e das negras, procurando e usando cremes para clarear a pele, vem de uma política de governo de seus corpos, inclusive da cor desses corpos. Carvalho (2008) relaciona o

racismo à cor da pele, argumentando que os seres humanos, queiram ou não, são cada vez mais tratados de acordo com as características fenotípicas – aparência – de sua pele.

Os não-brancos são tratados de um modo negativo e desqualificador pelos brancos; e logo, os próprios não brancos introjetam essa inferioridade fenotípica e passam a organizar suas vidas de acordo com a rejeição a ausência de brancura e também seu esforço emular com essa pretensa brancura (CARVALHO, 2008, p. 202).

Assim, o racismo de cor, intitulado por Carvalho (2008) de racismo fenotípico, cresce a cada dia e força as pessoas a tentarem ajustar sua pele para aproximar-se do padrão do corpo ideal; ou, pelo menos, para afastar-se das imperfeições físicas que acreditam portar. Como argumento, no texto de Frutuoso o belo está sempre vinculado ao padrão europeu, e, no Brasil, desde o início do século, mesmo com os negros e as negras em não situação de escravidão, o racismo de cor é uma estrutura de discriminação que favorecia os de ancestralidade europeia, mesmo que só na aparência, e prejudicava os de ancestralidade africana, no caso, os negros.

Nesse contexto de valorização de uma estética e desvalorização de outra em que se insere o texto **A cor da moda**, da jornalista Marianne Piemonte, publicado na *Época* em 14/07/2008, comenta que

[...] o casal Obama inspira estilista e fotógrafos a colocar negros em seus trabalhos. De acordo com o professor de História da Moda, João Braga, foi Yves Saint Laurent que, em 1950, ousou colocar a primeira modelo negra num desfile. Paris foi abaixo. Na década seguinte, o movimento de contracultura tornou fashion os *Black powers* e todo o universo negro. Antes, o belo sempre esteve ligado ao padrão europeu, olhos claros e cabelos loiros, diz Braga (*ÉPOCA*, 14 jul. 2008, s/p.).

Piemonte relata o impacto que a primeira modelo negra provocou no desfile em Paris em 1950 e exemplifica a discussão realizada por Carvalho de uma estética que exclui e inclui, da valorização de certo padrão em detrimento de outro. No entanto, se a resistência é histórica também e se faz por meio de fragmentos em meio a um sistema hegemônico, Piemonte demonstra em seu texto que, já na década de 1970, houve toda uma valorização estética negra como um movimento político.

O texto **a volta do cabelo crespo**, da jornalista Martha Mendonça, publicado em 10/10/2009 na *Época*, informa que o cabelo crespo está de volta e diminui o consumo da estética da chapinha, que é utilizado por muitas mulheres, mas não é exatamente o mesmo

blackpower de antes. Este se modernizou. A jornalista, para referenciar seu texto, traz uma entrevista com o antropólogo e estudioso da cultura do corpo, Cesar Sabino, professor da Uni-Rio. Argumenta o antropólogo:

No Brasil, o cabelo é um fator de identidade negra mais forte que a cor da pele, como somos uma população miscigenada, o cabelo é que mais denota a real origem de cada indivíduo, afirma. O cabelo é um dos componentes do corpo humano que mais designa status. Se o cabelo claro e liso da etnia branca é o paradigma de beleza, não há como a maioria não querer se aproximar desse padrão. Mas, se existe valor além desse único modelo, pode haver diversidade (ÉPOCA, 10 out. 2009, s/p.).

O antropólogo continua afirmando que o cabelo, como símbolo da negritude, ganhou força no uso do penteado crespo, alto e arredondado que foi chamado de *Black power*. É o mesmo nome do movimento de organização dos negros. O penteado era usado tanto por homens quanto por mulheres, o que, de alguma forma, também enfatizava a igualdade de direitos entre os sexos. O que era questão política virou moda, e os fios crespos e volumosos ganharam muitas cabeças. O cabelo se tornava instrumento de protesto (ÉPOCA, 10 out. 2009, s/p.).

A imagem do corpo nos remete, inevitavelmente, aos padrões de beleza. É fato que cada grupo cultural define a beleza à sua própria maneira, e que “o belo é subjetivo e se fixa no olho do contemplador” (MUNANGA, 1999, p. 7). Essa autonomia, porém, é parcial, uma vez que a beleza ainda está submetida a padrões eurocêtricos, que se pretendem universais, os quais primam pelo equilíbrio de formas e de proporcionalidade. Para além do princípio universal de apreensão do mundo, de conhecimento do objeto mediante os sentidos, temos presenciado, no decorrer do processo histórico, que, a partir do século XV, construiu-se um padrão hegemônico de beleza, baseado na Europa colonial.

Com base nesse padrão de beleza europeia, quando aplicamos o conceito de beleza aos corpos, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização. A aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza é visto dentro da tradição europeia, como universal. Na realidade, foi construído socialmente em um contexto histórico, cultural e político e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais. Esses são os papéis da discussão sobre cultura negra e política étnico-racial no Brasil: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade

e sua estética. No entanto, é necessário ter cuidado para não limitar a uma apologia da estética dos sujeitos da negritude, como constata nas páginas das revistas *Veja* e *Época*, perdendo de vista a importância política dessas características corporais como um questionamento de uma estética europeia, moldada no projeto de brasilidade.

Sodré (2006, p. 106) trata do papel das religiões de matrizes africanas no Brasil. Afirma os aspectos históricos da formação da sociedade brasileira e que somos remetidos à presença dos negros no Brasil na condição de escravos, de indivíduos oriundos da África, que trouxeram seus infortúnios, um acervo cultural que, transformado em resistência e submetido às adaptações necessárias, sobreviveu até os nossos dias por meio das religiões de matrizes africana, constituindo-se em elemento de identidade negra, reivindicando, principalmente, segmentos elaboradores de uma postura definida como “negritude”, que valoriza, sobretudo, a vertente africana. Se outrora as condições de ascensão social exigiam uma negação ou o mascaramento do que seria “negro-africano, hoje, é, a afirmação desse legado, um elemento importante para existi-lo, enquanto agente social no exercício de uma cidadania plena, dos descendentes das levas de escravos que lograram chegar ao Brasil Colônia”.

Nesse processo de aceitação e de negação da cultura negra, as religiões de matriz africana são perpassadas por discursos contraditórios no Brasil: o da liberdade religiosa garantida pela legislação brasileira e o da satanização histórica de algumas entidades espirituais judaico-cristãs que produzem uma invisibilidade das religiões de matriz africana e marginaliza um aspecto importante para pensar os sujeitos da negritude no Brasil, sejam eles adeptos dessas matrizes ou não.

Quadro 8 – Religiosidade negra

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Isso que é racismo	André Petry	Coluna	27/04/2005	<i>Veja</i>
É só preconceito	André Petry	Coluna	02/11/2005	<i>Veja</i>
Sul de todos os Santos	Época	Reportagem	19/05/2008	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Isso que é racismo**, do colunista André Petry, publicado na *Veja* em 27/04/2005, disserta que, em tempo de americanização do racismo no Brasil, o prêmio de racista do mês deve ir às sociedades protetoras dos animais que

[...] tentaram derrubar uma lei gaúcha que autoriza o sacrifício de animais nos cultos de religiões de origem africana, culto cujos adeptos são de maioria negra, os defensores dos animais acham que imolar os bichinhos numa cerimônia religiosa é crueldade. [...] nas religiões de matriz africana sacrifica-se um animal para oferecê-lo às divindades. Impedir que tal prática seja exercida, além de constituir um agudo desrespeito à cultura do outro, é mais ou menos dizer que os deuses dos negros não merecem tantas regalias. É como dizer que são deuses de segunda classe [o jornalista concluem]. O Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul decidiu, embora por maioria apertada, apenas 14 votos contra 10, que a lei vale. Ou seja, o racismo saiu derrotado (VEJA, 27 abr. 2005, p. 93).

Em outro texto do colunista André Petry, **É só preconceito**, publicado em 02/11/2005 na *Veja*, o jornalista trata da onda evangélica que cresce no Brasil, considera ruim o que há por trás dela, porque vem uma tonelada de preconceitos religiosos.

Mas o pior é que tem crescido o preconceito racial. Uma parte dos evangélicos, além de atizar o demônio sobre os que professam outra fé, qualquer outra, ainda acham que os negros, devem ser vítimas preferenciais do cão-tinóso (Veja, 02 nov. 2005, p. 63).

Nos dois textos de Petry há elementos simbólicos que constituem a estrutura da religiosidade afro-brasileira, manifestada nos terreiros existentes no país, os quais fazem parte das representações que são atribuídas pela sociedade brasileira a essa forma de relação do homem e da mulher com o sagrado e que muitas vezes não são entendidas por parte da população brasileira. O que leva à construção de narrativas discursivas estereotipadas sobre as suas práticas religiosas, como relatado no trecho acima, percebe a tentativa de proibição de ritual de matriz africana, desconsidera que diversas práticas sociais utilizam outras manifestações religiosas de cunho judaico-cristãs e se utilizam da mesma prática em seus rituais.

Essa argumentação, para Silva (2007), aponta um paradoxo interessante para a manutenção das religiões judaico-cristãs, de matriz europeia, em especial, as neopentecostais. Por um lado, estas negam a existência de sentido e significado à religiosidade afro-brasileira, desqualificando seus ritos, suas divindades, seus símbolos, seus adeptos. Por outro, a lógica que nutre a existência das religiões neopentecostais encontra amparo na apropriação dos mesmos símbolos negados das manifestações religiosas de raiz africana, como candomblé, tambor de mina, umbanda e suas outras manifestações religiosas, como vem ocorrendo atualmente.

Silva (2007) argumenta que é perceptível que as religiões neopentecostais, ao se apropriarem dos símbolos, dos signos e das categorias utilizadas pela religiosidade negra como uma ação que trará maior visibilidade à sua prática religiosa, utilizam a mídia para difundir determinada concepção negativa da religiosidade negra junto à opinião pública. Isso reforça, por meio da negação, a importância que os elementos constitutivos da cultura negra, portanto, de sua religiosidade, têm na formação da cultura brasileira. Quanto mais se nega, mais se restaura o papel fundamental da cultura negra.

Um discurso me chama a atenção nos dois textos publicados por Prety: a maioria dos praticantes das religiões das matrizes africanas é formada pela população negra. Esse discurso deve ser problematizado, apesar do incentivo, na década 1980, do Movimento Negro Unificado, para que os sujeitos da negritude assumissem as religiões afros como sua profissão, como uma expressão política de sua negritude, muitos negros, assim como grupos de outras procedências étnico-raciais, não se converteram a essas manifestações.

O colunista exemplifica a manifestação de preconceito, utilizando o depoimento de Baby do Brasil ao dizer que “o furacão Katrina em Nova Orleans é coisa do diabo porque lá só tem vodu”. Sobre essa afirmação o colunista André Petry considera “[...] lamentável a dificuldade que Baby do Brasil e outros evangélicos (e não só evangélicos, convenhamos) parecem encontrar para conviver com a diversidade religiosa e cultural que da própria diversidade de cor de pele” (VEJA, 02 nov. 2005, p. 63).

Birmam (2006, p. 203) argumenta que o ataque às religiões afro-brasileiras parece ser efeito do papel que as mediações estáticas e a experiência do transe religioso vieram ocupar na mesma dinâmica do sistema religioso neopentecostalismo, dessa forma, “o combate às manifestações afro serviu como instrumento para angariar um maior número de adeptos às manifestações pentecostais”.

Apesar da incompreensão dos rituais das religiões afros, causada, pela negação que elas sofreram, mesmo quando a liberdade religiosa já era permitida no Brasil, conforme a Constituição Nacional de 1891, atualmente a liberdade da prática religiosa e de seus rituais passa pela noção de pluralismo religioso moderno.

O pluralismo religioso é um fenômeno moderno que tem sua origem na ruptura do monopólio de uma religião como a igreja oficial de uma determinada sociedade. Um monopólio que é quebrado tanto pelo avanço da ‘razão secular’, que se impõe através das ciências positivas, quanto pela diversificação do campo religioso, que resulta do rompimento da relação orgânica entre Estado e religião. Assim, a perda de um aparato

estatal, que lhe garantia a reprodução social e a exclusividade, introduziu uma transformação estrutural que redefine o papel da religião na modernidade (STEIL, 2001, p. 116).

Assim, desde o momento em que a liberdade de consciência é reconhecida como um direito primordial e inalienável, porque corresponde à dignidade de todo o ser humano, se organiza uma pluralidade de confissões e de convicções na sociedade civil. O texto **Sul de todos os Santos**, publicado e assinado por *Época* em 19/05/2008, afirma que não é a Bahia, nem o Rio de Janeiro, é o Rio Grande do Sul, de colonização eminentemente europeia, o local onde há maior número de adeptos das religiões de matrizes africanas. Para a revista,

[...] a informação não é nova, mas sempre causa espanto. O Censo de 2000 mostrou que é o Rio Grande do Sul o maior enclave afro-religioso do Brasil: 1,6% da população. Na Bahia, onde tanta gente importante marca ponto em terreiros, apenas 0,08% identifica-se como adeptos de religiões de origem africana. No Brasil todo, 0,3%. Enquanto no país o número de afro-religiosos diminuiu, no Rio Grande aumentou. Que mistério é esse que faz com que exista uma África de bombachas justamente no Estado que adora enaltecer sua colonização europeia e costuma esquecer a participação de negros e índios em sua história (ÉPOCA, 19 maio 2008, s/p.).

Oro (2008, p. 20) explica que nas manifestações afro-brasileiras no Rio Grande do Sul, do ponto de vista dos brancos que ingressam nas religiões “afro-gaúchas”, não ocorre propriamente uma “conversão” às mesmas e sim uma espécie de “sincretismo às avessas”. Há uma tendência a se aproximar mais simbolicamente e menos relativamente às frequências religiosas às duas tradições religiosas e a inseri-las numa espécie de jogo de espelhos, que subentende encontros e entrelaçamentos, mas também distanciamentos e oposições.

A explicação de Oro (2008) e as informações de *Época*, no texto **Sul de todos os Santos**, trazem os dados do IBGE, demonstrando que o Rio Grande do Sul é o Estado brasileiro com maior número de adeptos das religiões de matrizes africanas. Esse dado teoricamente contraria os dados que mostram que o número de negros no Sul, em proporção ao resto do país, é bem menor. Essa relativa atenuação do preconceito contra as religiões afros pode estar vinculada ao fato de elas terem sido, de fato, constituídas nesse estado mais recentemente do que em outras regiões brasileiras. “Embora, como disse, saiba-se de celebrações de rituais ainda no século XIX, sua ‘estruturação’, em solo gaúcho,

ocorreu ao longo do século XX.” (ORO, 2008, p. 21). Isso não significa a aceitação da cultura negra como local político e sim como uma cultura com aspectos exóticos.

Apesar das resistências, friso que a religiosidade afro-brasileira, negada pelo projeto nacional, é uma das possibilidades de relacionar o sagrado na cultura brasileira, sendo um elemento de inclusão e pertencimento da ancestralidade africana e posteriormente do povo negro para formulação de sua ação política com o objetivo questionar a identidade nacional brasileira.

Esse questionamento demanda, necessariamente, o entendimento de que a identidade não se elabora isoladamente, mas antes é negociada pelo indivíduo durante toda a vida. A questão identitária só interessa e é reivindicada por aqueles que não são reconhecidos por seus interlocutores. Uma das estratégias utilizadas dentro da cultura negra, em especial pelo Movimento Negro, para questionar o local que o povo negro ocupou no projeto de nacionalidade brasileiro foi tensionar a ideia de não existência de raça ou mesmo o discurso de que somos parte de uma pretensa raça humana. É nesse contexto de tensão sobre o que é o significado raça e etnia que a maioria dos textos de *Veja* e *Época* se pauta para falar sobre a população negra e sua educação.

Quadro 9 – Raça e Etnia negra no Brasil.

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Orgulho de Raça	Maitê Proença	Coluna	04/12/2003	<i>Época</i>
Fora Zumbi!	Diogo Mainardi	Coluna	07/05/2003	<i>Veja</i>
Remédio étnico é bom?	André Petry	Coluna	17/11/2004	<i>Veja</i>
Tudo pelo racial	J. R. Guzzo	Coluna	15/04/2009	<i>Veja</i>
Ciência ou racismo	Época	Reportagem	17/10/2009	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O primeiro texto é da atriz e escritora, Maitê Proença, intitulado **Orgulho e Raça**, publicado pela *Época* em 04/12/2003, e que argumenta que

o Brasil é escravo de modismos todo mundo já está pelas tampas de saber. É no pensamento, nas roupas ou no jeito de falar em nível de, enquanto pessoa, eu inclusive acho válido [para a atriz], de uns tempos pra cá parece que o preto entrou na moda e é não é na cor da blusa, é na da pele mesmo. [...] o negão caiu no gosto do povo. Todo mundo devia nascer branco, branquíssimo, meio escandinavo. Aí com o tempo ia ficando pardo, e depois mulato, até que na velhice escurecia de vez e virava negão (ÉPOCA, 04 dez. 2003, s/p.).

Dessa forma, para Proença, os preconceitos acabariam já que todas as raças teriam sua vez de brilhar num esquema mais honesto do que esse que está aí. A atriz argumenta que

e nas exterioridades teríamos o branco, o mulato e por fim um belo negão de alma amarela e o terceiro olho puxado. Não andam misturando tudo em laboratórios? Pois estou convencida de que um shake de Naomi, Mandela e Dalai tem tudo para dar certo (ÉPOCA, 04 dez. 2003, s/p.).

Proença, em seu texto, apresenta a mistura das raças como uma resolução para o preconceito, no Brasil, mas esse discurso não é novo no Brasil, como demonstrei no Capítulo 2. A partir da segunda década do século XX, o discurso do mestiço serve como uma base para sustentar a identidade nacional. Surge a ideia de que há uma forma cordial do racismo brasileiro, calcado na democracia racial. A mestiçagem funciona também como um antídoto à pluralidade e à multiplicidade que ameaçavam a nacionalidade. A aposta na miscigenação era, dentro da estratégia da biopolítica do Estado Novo, uma forma de construção da homogeneidade da nação (MUNANGA, 1999).

Ancorado no discurso do mestiço, percebo isso no discurso de Proença, o conceito de raça e racismo seria excluído da narrativa da nação e, com isso, se faria da democracia racial o emblema da Identidade Nacional, a nova brasilidade. E esse pressuposto favorece a manutenção do discurso da mestiçagem como unificador da identidade nacional. A mestiçagem, enquanto discurso, tem implicações do ponto de vista político e do cultural, pois a utilização desse discurso dentro da manutenção do projeto de brasilidade tem cumprido um papel histórico. Se, por um lado, colabora com a manutenção dos padrões europeus no Brasil, porque não propõe alteração do projeto de brasilidade, por outro lado, esse discurso despolitiza a cultura negra como um espaço de resistência às políticas dominantes e inibe as manifestações dos grupos que sofreram os efeitos da racialização, propostas no final do século XIX e início do século XX pelas elites que deixaram as suas marcas na estrutura social e no cotidiano das populações até hoje.

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o ‘apaga’, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-Abolição nunca tivemos segregação legal. (SILVÉRIO, 2003, p. 70).

A proposta de Proença de que a mistura aconteceria e todo mundo nasceria branco e, no decorrer da vida, iria escurecendo, parece equiparar a população negra aos estereótipos e preconceitos que a população idosa sofre no Brasil. No Brasil, “o culto da juventude é, assim, cada vez mais reforçado, e a velhice é permeada por estereótipos e preconceitos que a reduzem a uma fase de declínio e perdas” (COUTO, 2009, p. 509).

O Texto **Fora Zumbi!**, do jornalista Diogo Mainardi, publicado na *Veja* em 07/05/2003, apresenta a pesquisa do geneticista italiano, Luigi Luca Cavalli-Sforza, e, as pesquisas desse estudioso “demonstram que nosso conceito de raça são uma empulhação. Não existe preto, branco nem amarelo” (VEJA, 07 maio 2003, p. 128). O jornalista afirma que o presidente Lula

[...] nomeou uma ministra para combater a discriminação racial. Ela é negra. Teria sido melhor se fosse branca, para mostrar que a discriminação não é nociva apenas para os negros, mas para a sociedade inteira. [...] e tentaria inverter o racismo extinguindo não só a discriminação, mas também o conceito de raça, o melhor jeito para acabar com o racismo no Brasil é eliminar o critério de raça. O movimento negro sempre lutou para que os negros se orgulhassem da própria cor. Eu aboliria essa idéia. Aboliria o Dia Nacional da Consciência Negra, a política de cotas, as ações afirmativas. Para esse jornalista, raça é noção arcaica. Não tem base científica. A luta contra o racismo não se dá glorificando a figura de Zumbi nos livros escolares, mas ensinando que os brancos são negros e os negros são brancos (VEJA, 07 maio 2003, p. 126).

Mainardi em seu texto busca demonstrar que o conceito de raça não existe e que, independentemente de nossos fenótipo e genótipo, somos iguais. No entanto, utilizar o conceito de raça, como se fossem entidades exclusivamente biológicas ou culturais, também estabelece processos de exclusão e marginalização (APPLE, 2001). O conceito de raça na atualidade não pode ser tomado como um conceito unicamente biológico como faziam os teóricos sociais do século XIX e da primeira metade do século XX. Para Hall (2006), conceito de raça não tem só a versão biológica, como geralmente afirmam os *experts* de *Veja* e *Época*, ele é conceito polissêmico que passa por uma dimensão cultural, pois indica como se organizam as relações sociais, tendo como parâmetros a cor pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, que historicamente foram tidas como sinal de desigualdade e motivo de preconceito.

O texto **Remédio étnico é bom?**, do jornalista e colunista da *Veja*, André Petry, publicado pela *Veja* em 17/11/2004, informa sobre um remédio criado por uma indústria

farmacêutica que leva em consideração a etnia de cada população. O colunista discorre que, à primeira vista, parece uma ótima notícia, pois cada grupo de ser humano passaria a ter a possibilidade de usar remédios sob medida. Mas Petry faz a seguinte ressalva:

[...] a medicina étnica traz para pauta outra discussão que é uma questão extremamente complexa, ela parte do princípio, explosivo, de que negros, os brancos, os asiáticos ou os indígenas são biologicamente diferentes, tanto que, para cada um dele, para cada raça, existia um medicamento mais eficaz (VEJA, 17 nov. 2004, p. 58).

O colunista afirma que no Brasil os negros sempre perdem para brancos, em expectativa de vida, mortalidade infantil e outros dados relacionados à saúde. “Que para além dos resultados socioeconômicos dos negros sempre piores do que a dos brancos na média, A medicina étnica poderia mostrar que os negros têm mais problemas de saúde porque são negros. Ou não?” (VEJA, 17 nov. 2004, p. 58). Petry argumenta que não dá para embargar essas pesquisas, mas era muito melhor quando antropólogos e sociólogos concordavam que a única raça que existe é a raça humana.

A dimensão a considerar em meu tema é a de que o elemento central na classificação das populações opera em torno do corpo. Nesse sentido, raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Ela organiza os sistemas de representação, práticas sociais e discursos que utilizam um conjunto, frequentemente pouco específico, de diferenças de características físicas como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo social de outro (HALL, 2006). Estabelece como parâmetros os aspectos físicos, em especial a pigmentação das peles branca, negra ou amarela, para definição de características hereditárias e psicológicas. Esse conceito fluido e transformante é historicamente demarcado, de modo que seu significado é fruto de teorias, interesses e discursos sociais de época.

Petry, apesar de falar em seu texto sobre o conceito de raça, o intitula como **Remédio étnico é bom?** Essa pergunta sugere o discurso social de substituir o conceito de raça pelo conceito de etnia, partindo do pressuposto de que este último é menos polissêmico ou pelo menos não se refere a características biológicas. Viana (1994) argumenta que o conceito de raça nos apresenta uma dificuldade enorme.

Esta dificuldade tem sua origem no fato de que raça remete às diferenças físicas no interior da espécie humana. O problema é que tais diferenças são superficiais (relativas à aparência) e que o processo histórico provocou um encontro de raças e, conseqüentemente [sic], uma intensa miscigenação (VIANA, 1994, p. 79).

Em relação ao conceito de etnia, Viana (1994) afirma que também é problemático, embora não tanto quanto o de raça, o conceito etnia pode ser agrupado em duas concepções fundamentais: a primordial e a situacional. Por ligação primordial entende-se aquela que provém dos ‘dados’, ou mais precisamente – visto que a cultura está inevitavelmente envolvida nesses assuntos –, dos ‘dados’ supostos da existência social: contiguidade imediata e ligação forte principalmente. Mas, para além destas, a disponibilidade proveniente do fato de se ter nascido em determinada comunidade religiosa, de se falar a mesma língua, ou mesmo um dialeto de uma língua, e de se seguir determinadas práticas sociais. Já a situacional considera a etnia um “recurso útil”. Ela é utilizada para se reivindicar, junto a uma organização social, determinados interesses e para atingir certos objetivos. Da mesma forma, outros grupos podem utilizar a etnia como pretexto para negar determinados direitos (VIANA, 1994, p. 86).

Além disso, no que diz respeito aos conceitos de raça e etnia, como uma perspectiva de análise, não me parece que o segundo possa substituir o primeiro sem qualquer implicação. Ambos os conceitos, utilizados nos estudos sobre os grupos que foram marginalizados historicamente, são também ambíguos, mostrando que não apenas o conceito de raça tem dimensões biológicas e sociais, como também o conceito de etnia, à medida que “é muito difícil perceber a homogeneidade cultural que distinguiria, de maneira específica, um grupo em relação aos demais. Isso porque um determinado grupo étnico afirmaria sua diferença a partir de dados culturais que podem ser partilhados com outros grupos” (VALENTE, 1997, p. 17).

Assim, desconsiderar o emprego do termo em razão de uma utilização que associava a diferença, a desigualdade social e a estrutura biológica, já superadas historicamente pelas ciências, mas ainda presentes no discurso social, é não considerar mais uma vez a multiplicidade dos grupos sociais e despolitizar as lutas históricas dos mesmos.

O texto do colunista J. R. Guzzo, intitulado **Tudo pelo racial**, publicado em 15/04/2009, afirma que nesses últimos tempos o Brasil está fazendo o possível “para dar a si próprio algo que até hoje não conseguiram ter: um problema racial” (VEJA, 15 de abr.

2009, p. 114). Sobre as ações voltadas à população negra, para combater o racismo no Brasil, o colunista Guzzo questiona:

[...] como poderia racismo haver, num país onde a grande maioria da população não sabe dizer ao certo qual é sua cor, nem demonstra maior interesse em saber? [...] criar um racismo que se preze, num país assim, não é trabalho fácil, mas é possível é só distribuir aos brancos uma espécie de culpa geral por tudo o que ocorre de errado aqui dentro. [...] leis raciais não servem para a redução das desigualdades entre brancos e pretos, pois atacam os efeitos, mas aprofundam as causas. São, além disso, o oposto da harmonia: como se sabe, nada é mais fácil do que passar da distinção à divisão (VEJA, 15 de abr. 2009, p. 114).

Felipe e Teruya (2009) argumentam que o preconceito racial, ou racismo, é uma convicção de cunho ideológico de determinado modo de pensar que atribui grande importância à existência de raças humanas distintas, sendo umas superiores às outras. Nessa perspectiva, há a crença generalizada de que os indivíduos herdam o caráter, determinadas características físicas, cognitivas e culturais que identificam uns como superiores e outros como inferiores. Dessa forma, o racismo emerge a partir de relações raciais conflituosas, marcadas pela opressão de uma raça sobre outra. As relações raciais são instauradas entre as raças humanas e podem ser igualitárias ou se fundamentar na opressão. As relações raciais igualitárias colocam a questão racial como algo destituído de importância. Porém, no caso de relações raciais conflituosas, o conflito é expressão da discriminação racial e, junto com ela, da ideologia racista.

Os pressupostos da ideologia racista são a ideia de superioridade de uma raça sobre a outra. A superioridade racial, inventada pelos ideólogos racistas, se encontra na afirmativa de que as diferenças físicas entre as raças não são apenas fenotípicas, mas também genotípicas ou na afirmativa de que a diferença não é apenas física, mas também mental, cultural e/ou moral. Sem dúvida, existe uma infinidade de ideologias racistas (VIANA, 1994), mas elas possuem uma das formas de fundamentação acima colocadas. Com base nas características discutidas por Viana (1994), posso afirmar que há relações conflituosas que expressam discriminação racial, como demonstrado no **Quadro 2**, no **Quadro 3** e no **Quadro 4**. O Brasil é um país que tem um problema racial, o que me interessa é discutir como ele se operacinaliza. Guimarães (1999) chama a atenção para três características do racismo brasileiro: primeiro, alterou-se a forma de legitimação social do discurso sobre as diferenças. As explicações das desigualdades sociais pelas raças foram

substituídas por explicações que empregavam o conceito de cultura, persistindo, portanto, a noção da superioridade e da civilização brancas ou europeias sobre a cultura e civilização negras ou africanas.

Segundo, a noção de cor substituiu oficialmente as raças, por meio do contínuo de cor, e a maior parte da população com alguma ascendência africana continuou a não se classificar como negra (ou preta), mas sim como branca ou mestiça, ou uma gama de cores que se criou no Brasil para se denominar a população. E, terceiro, talvez o mais significativo para pensar os discursos que negam o racismo no Brasil, é que as relações estão amparadas num sistema mais amplo de hierarquização social e de desigualdade de tratamento perante a lei que contamina todas as relações sociais. “Se a segregação informal dos negros foi a norma no Brasil até pouco tempo, pode-se dizer, sem risco de errar, que o tratamento desigual e ainda hoje prática corrente e também informal no Brasil” (GUIMARÃES, 1999, p. 106-107). Com base na argumentação de Guimarães (1999) e Viana (1994), o que há no Brasil é um problema racial não legalizado, mas que se manifesta nas práticas sociais e nos discursos da população brasileira.

O texto **Ciência ou racismo**, assinado e publicado pela *Época* 17/10/2009, relata uma série de pesquisas que busca explicar os seres humanos por meio das diferenças genéticas, e o texto é iniciado com as seguintes questões:

Até que ponto devemos usar as sofisticadas técnicas de sequenciamento de DNA para esmiuçar essa fração de nosso genoma em busca de diferenças entre realezas europeias, esquimós do Alasca e nós, brasileiros? Quanto essas supostas diferenças genéticas entre populações são realmente significativas? E de que nos servem? ‘E essas supostas diferenças suscitam o temor de que renasça o ultrapassado conceito de raças – que serviu para justificar tantos males, do preconceito à discriminação, da escravidão ao genocídio. [...] Estamos preocupados porque talvez a sociedade não esteja pronta para esse tipo de descoberta (ÉPOCA, 17 out. 2009, s/p.).

O conceito raça, evocado pela cultura negra, é um conceito social, que se baseia na sociedade que classifica uns aos outros, segundo características físicas e não de conceitos biológicos. Assim, o conceito de raça torna-se conceito analítico importante ao projeto de nacionalidade no Brasil, questionando o homem branco como padrão referência, abrindo espaço para outras formas de se entender o que é ser brasileiro. Nessa perspectiva, o conceito de raça não está ancorado em uma base biológica como o conceito de raça

utilizado, no decorrer dos séculos XIX e XX, pelos eugenistas ou ideólogos de uma raça pura, causador dos males, a que a reportagem **Ciência ou racismo** se refere.

O conceito de raça norteia o jogo do saber/poder para o governo da educação da população negra. As discussões sobre o conceito de raça nos princípios genéticos ou biológicos concorrem com as formações discursivas que entenderão o conceito de raça dentro de uma dinâmica social. A política racial, conforme Giroux (1999b, p. 110), abre espaço para o reconhecimento da raça como um conjunto de atitudes, valores, experiências vividas e identificações afetivas. “Por mais que sejam arbitrárias e míticas, perigosas, as categorias raciais existem e moldam diferentemente as vidas das pessoas perante desigualdade de poder e riquezas existentes”.

O Governo, ao utilizar o conceito de raça para a instituição de políticas públicas, como as cotas raciais, abre precedente para um debate sobre a existência social de raças ou mesmo um debate sobre as marcas sociais, na atualidade, da utilização do conceito de raça, calcado em uma base biológica, utilizado no século final do século XIX e início do século XX, para a formulação da identidade nacional.

4 AS COTAS RACIAIS NA PAUTA DAS REVISTAS

Nas construções dos posicionamentos sociais sobre a educação escolar da e para a população negra no Brasil, nas revistas *Veja* e *Época*, verifiquei que os discursos em torno das cotas raciais foram os mais publicados. No período de 09 de janeiro 2003 a 09 de janeiro 2010, encontrei 36 dos 75 textos que têm sua formação discursiva construída em torno das cotas raciais para o ingresso da população negra no Ensino Superior. Na leitura desses textos, percebi que essas revistas explicitam seus posicionamentos sobre a política de cota racial, aos seus leitores e leitoras, difundindo representações e discursos que constituem os significados dessa ação afirmativa para a educação da negritude. As revistas, afirma Bahia (1972), oferecem, aos leitores e às leitoras, uma seleção ordenada e, de forma concisa, dos fatos da semana, explicando seus significados.

Para analisar esses textos, segui o conselho de Foucault para ir além da superfície dos textos, isto é, fazer reflexões históricas, sociais, políticas entre os discursos e as práticas sociais a que esses discursos estão vinculados. Para Foucault (1986, p. 56), “[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos, elementos significantes, que remetem a conteúdos ou a representações, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que se falam”. Assim, entender que os discursos sobre as políticas de cotas raciais estão ancorados em uma lógica de valorização da população negra brasileira, chamada de ações afirmativas, é o primeiro passo para entender os debates sobre cotas raciais difundidos por *Veja* e *Época*. Afinal, o que são ações afirmativas?

Moehlecke (2002) argumenta que o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, porque em grande parte reflete os debates e as experiências históricas dos países onde se desenvolveu esse termo, que teve origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos de 1960, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros.

Nos diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como as minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas foram o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o Ensino Superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 199). No Brasil, o Ministro do Supremo Tribunal da Justiça, Joaquim Barbosa Gomes, define ações afirmativas da seguinte maneira:

As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promotivo, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação (GOMES, 2001, p. 6-7).

Ainda, nesse contexto, para Castro (2004) e para Almeida (2007), as ações afirmativas, como parte dos debates contemporâneos, devem pautar-se pela lógica complexa e complementar entre as demandas de redistribuição e de reconhecimento pertinentes às atuais reivindicações dos grupos sociais historicamente excluídos ou marginalizados do processo de construção nacional. O Estado, portanto, deve se posicionar por meio de ações concretas, promover programas pontuais para os grupos sociais que passaram por processos de exclusão no decorrer da História.

Peres (2013) informa que o primeiro registro do que poderíamos chamar de ação afirmativa no Brasil data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que

obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem de empregados negros. No entanto, uma lei nesse sentido não chegou a ser elaborada no período. No Brasil, atualmente, parte das ações afirmativas se centram na educação escolar, seja na Educação Básica ou Ensino Superior, por acreditar que esses são setores estratégicos para uma reorganização na trama social brasileira.

Segundo Brandão (2007, p. 9), a partir da **III Conferência Mundial Contra o Racismo**²⁷, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, o Brasil, além de reconhecer a existência do racismo, se comprometeu a criar ações afirmativas para a população negra. Seu objetivo é discutir ações concretas para viabilizar a sua erradicação, “ressaltando a necessidade de criar não só ações preventivas, mas também medidas efetivas que proporcionassem a reversão dos quadros de desigualdade produzidos ao longo dos tempos”. Ao utilizar o critério da raça para políticas de ações afirmativas como as cotas, o Estado reconhece legalmente que a raça é um definidor das relações sociais no Brasil. Além disso, desafia a rever os nossos saberes sobre como o conceito de raça foi utilizado na construção da identidade nacional brasileira. Apple (2000, p. 42) argumenta que “não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como elemento central dessas análises”.

Em 2001, o Deputado José Amorim Pereira, do extinto PPB-RJ, propôs uma Lei, 2.490/2001, para criar uma emenda, reservando vagas para estudantes negros em universidades públicas. Aprovado em outubro do mesmo ano, o projeto se transformou na Lei 3.708/2001, que criou a cota mínima de 40% para “negros e pardos”, no preenchimento das vagas de todos os cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), mas houve resistência da população. As discussões se dividiam entre muitos argumentos: centrados no mérito acadêmico, no conceito de legalidade e de ilegalidade, constitucionalidade e ilegalidade, e, por fim, na possibilidade ou não de se utilizar o conceito raça como critério para pensar as relações sociais no Brasil atualmente (BRANDÃO, 2007).

²⁷ III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas, realizada em setembro de 2001, em Durban, pela Organização das Nações Unidas - ONU. Essa Conferência foi fundamental para a efetivação dessas ações, que tem por princípios de igualdade no mundo. Nessa conferência foi aprovada a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada por 157 países, com os compromissos de promulgar e proteger os princípios de igualdade.

A princípio, há algumas experiências conflituosas em relação ao ingresso por cotas nas universidades do Rio de Janeiro, tendo em vista o percentual reservado para negros e alunos de escolas públicas, chegando a alcançar até 90% de reserva por cotas. Esse equívoco na distribuição das cotas favoreceu a Lei nº 4.151/2003 nas universidades fluminenses, com um novo percentual, de 45%, assim distribuídos: 20% para alunos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para pessoas com de deficiências físicas. Tais medidas dão um novo rumo para a história dos negros na universidade, que, até a implantação de cotas para negros, ocupavam apenas 2% das vagas no Ensino Superior (BRANDÃO, 2007).

Em 2003 foi estabelecido o Decreto 4.886/2003, que abriu precedente para as universidades públicas e privadas de todo o território nacional instituírem as políticas de cotas raciais, como um dos critérios para seleção de seus alunos e suas alunas. Segundo Mielki, Biondi e Hammes (2008), mais de 30 universidades públicas do país já implementaram a política de cotas, reafirmando a sua autonomia universitária, por meio de votação em seus conselhos universitários, enquanto o Poder Executivo Federal decide sobre a aprovação da lei que prevê cotas a grupos étnicos da população na universidade pública,

os sistemas de cotas, que reservam vagas em vestibulares (ou demais processos de admissão de alunos) para estudantes egressos da rede pública de ensino médio e ou para grupos étnicos da população, já são realidade em 20 universidades federais, ou seja, em mais de um terço das 53 instituições do gênero existentes no país. As universidades estaduais que aderiram à política de cotas são 19. Em formatos variados, tais sistemas estão presentes nas maiores universidades das regiões Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte. No Sudeste, verifica-se que as principais universidades públicas resistem às cotas. Mesmo assim, importantes instituições as adotaram (MIELKI; BIONDI; HAMMES, 2008, p. 7).

As pesquisas, como a de Brandão (2007), que analisaram os primeiros resultados das políticas de ações afirmativas implantadas nas universidades públicas, visando à inserção da população negra nesse espaço, demonstram que os alunos negros e as alunas negras tiveram desempenho igual ou melhor do que os alunos não negros e as alunas não negras, contrariando o argumento de que as cotas raciais baixariam a qualidade do Ensino Superior. No entanto, os dados iniciais de que a qualidade do Ensino Superior não caiu com a instituição das políticas sociais de cotas raciais não amenizaram os discursos dos contrários a essa medida, mas surgiram outros questionamentos, fazendo com que se

organizassem discursos favoráveis, contrários, complementares a esse sistema de ação afirmativa, voltada para negritude no Brasil. Como afirma Foucault (1993, p.96),

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponta de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerância mais ou menos obscuras.

Considerando que 48% das reportagens publicadas sobre a população negra no Brasil, no período mapeado, têm nas cotas raciais o centro de sua formação discursiva, meu objetivo é analisar como se articulam e organizam os discursos dos *experts* de *Veja* e *Época* sobre cotas raciais, como uma estratégia de ação afirmativa, adotada pelo Estado brasileiro, por meio de suas instituições de Ensino Superior, para o ingresso de negros e de negras nas universidades.

4.1 COTAS E RAÇA: FOCO NA MESTIÇAGEM

A raça, como um critério para elaboração de políticas públicas no Brasil, perpassa pelo reconhecimento de que essa não é uma categoria estável. Em um país que teve sua organização social baseada no ideal de um único povo, adotando as características desse povo como um sinal de civilização, a discussão do conceito de raça se torna imprescindível para entender as marcas do governmentamento da população negra e sua educação. O discurso da mestiçagem, em oposição ao discurso de raça, é recorrente nos textos que se propõem a discutir as políticas de cotas raciais. Dessa forma, para se analisar as implicações das formações discursivas sobre raça e a mestiçagem na sociedade brasileira, é necessário compreender “qual o seu significado, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e qual o seu papel nas políticas sociais mais amplas e na política educacional – tudo isso é contingente histórico” (APPLE, 2000, p.42).

Ao mapear os textos de *Veja* e *Época*, percebi que os discursos que emergem das práticas sociais legitimam determinados saberes e, por consequência, outros saberes são desvalorizados, produzindo, assim, um embate de forças e de formações discursivas. Nessa

perspectiva, o conceito de raça e de mestiçagem serve como dispositivo de poder para a abordagem que os *experts* das revistas utilizam para falar sobre a adoção das cotas raciais para a entrada da população negra em espaços sociais como as universidades.

Quadro 10 – Cotas e raça.

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Haverá conflitos	Ricardo Mendonça	Reportagem	26/06/2003	<i>Época</i>
Convite ao ódio racial	Alexandre Oltamori	Reportagem	12/07/2006	<i>Veja</i>
As armadilhas do racismo	Leandro Loyola	Reportagem	05/09/2009	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Haverá conflito**, de Ricardo Mendonça, publicado na revista *Época* em 26/06/2003, trata-se de uma entrevista com o historiador Roberto Martins que tem sua *expertise* vinculada a ser um dos poucos acadêmicos conhecedor da realidade dos negros brasileiros porque dedicou a maior parte de sua carreira ao tema. Ricardo Mendonça afirma que Roberto Martins defende a política brasileira de cotas - mesmo acreditando que elas acirrarão conflitos. E propõe uma solução polêmica para o problema do branco que se declara negro para se beneficiar da cota: comissões de julgamento de raça. No decorrer da entrevista, Martins afirma que

[...] até hoje a sociedade brasileira se recusa a discutir o racismo, pois continua presa ao mito da democracia racial: a falsa idéia de que no Brasil não há discriminação [...] sem a cota, os negros não estão entrando. Na Universidade de São Paulo, os negros são apenas 1,3% dos 39 mil alunos. Isso é irrisório em um país onde 45% da população é negra” (ÉPOCA, 26 jun. 2003, s/p.).

Ao ser perguntado se a questão não precisa ser mais debatida, Martins responde que

[...] esse é um argumento falacioso. A única maneira de debater é fazer. O movimento negro tenta debater há décadas e ninguém se interessou. Essa é a primeira vez que se ouve falar disso na rua, na fila do banco. As reclamações de quem ficou de fora são naturais. [...] Cota é o aspecto mais polêmico da ação afirmativa. Se alguém propuser celebrar a contribuição do negro para a cultura ou criar um memorial Zumbi, ninguém reclama. Quando alguém faz ação afirmativa de verdade, há reações. [...] ao comparar salários de brancos e negros com a mesma escolaridade constata-se que os negros ganham menos, o que denuncia a discriminação. Nunca vi um indicador em que o negro estivesse pelo

menos empatado com o branco. Está sempre pior. O único em que há aproximação é o do acesso ao ensino fundamental, apenas porque, nesse caso, o país está próximo da universalização (ÉPOCA, 26 jun. 2003, s/p)

O conceito de raça é complexo porque é um conceito polissêmico. Foi utilizado historicamente como forma de segregar e separar os grupos humanos, referenciado no argumento de que os humanos eram divididos biologicamente em raças inferiores e superiores. Isso justificou a categorização e a inferiorização de grupos como negros, índios e judeus. O conceito de raça, evocado nas políticas de cotas, não é uma categoria estável, o conceito foi construído dentro de uma trama social de determinado momento histórico, e não é um objeto que pode ser medido como se fosse uma entidade biológica (SILVÉRIO, 2003).

O conceito raça remete a uma “construção, um conjunto inteiro de relações sociais. Isso infelizmente não impede as pessoas de falar de raça de um modo simplista que ignora como as realidades se diferenciam historicamente em termos de poder” (APPLE, 2000, p. 42).. Assim, um dos primeiros pontos a entender é que o conceito de raça, utilizado pelas ações afirmativas, não evoca diferenças biológicas e sim diferenças sociais que se construíram nas dinâmicas raciais que operam de modo sutil e poderoso no cotidiano das pessoas e se traduzem em práticas sociais discriminatórias no cotidiano da população negra brasileira.

Segundo os dados levantados pelo **Ipea** para o **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise nº 19**, disponíveis no site²⁸ criado por ocasião da programação em torno do Ano Internacional dos Afrodescendentes, no ano de 1992, apenas 1,5% dos jovens negros nessa faixa etária estavam na universidade. Em 2009, eram 8,3 %. Entre os jovens brancos, as matrículas líquidas triplicaram no mesmo período – de 7,2% para 21,3%. A frequência dos jovens negros na universidade, que correspondia a 20,8% da frequência dos brancos em 2002, passou a corresponder a 38,9% em 2009 (PAIXÃO, 2010). Dados como esses, que demonstram uma disparidade entre a população branca e a população em vários setores sociais, fizeram com que os cientistas sociais começassem a se perguntar: Qual a relação entre a raça e posicionamento social dos grupos no Brasil?

Nesse contorno, o conceito de raça torna-se relevante no contexto das ciências sociais, perdendo, sim, a sua validade genética, mas se revigorando para análise das

²⁸ Disponível em: <www.ipea.gov.br/igualdaderacial>. Acesso em: 23/10/2013

dinâmicas que levaram a construções das sociedades modernas. Esse conceito tem relevância histórica e leva-me a compreender que a negação do conceito de raça no Brasil está vinculada à manutenção de projeto nacional. Como afirma Silvério (2003, p. 62),

O que seria um abuso para os estudos sobre a formação nacional que ao tomarem a década de 30, do século 20, como marco da reconfiguração do país, sugere que o discurso da mestiçagem ‘evita’ propositadamente o uso da categoria raça com o objetivo de olhar para futuro apagando as marcas do passado, ao mesmo tempo em que aposta na extensão da aquisição e adesão dos valores da modernidade presentes na sociedade brasileira desde o século 19.

A categoria raça permite uma revisitação de como foi organizada a sociedade brasileira e me visualizar como a cultura negra e outras culturas não brancas foram deixadas fora do projeto nacional, em busca de um ideal de modernidade. O texto **Convite ao ódio racial**, do jornalista Alexandre Oltramari, publicado na *Veja* em 12/07/2006, aborda a entrega de manifestos, assinados por intelectuais e líderes do Movimento Negro aos líderes de Brasília em defesa do que Oltramari chama de Lei de Cotas. O jornalista afirma que essa lei

[...] terá conseqüências temíveis como a instituição do racismo no país, além de pisotear a constituição tratando negros e brancos de forma desigual, a idéia de definir direitos com base na raça é um disparate científico e um equívoco histórico. [...] a única raça aceita hoje pelos cientistas é a ‘raça humana’ (VEJA, 12 jul. 2006, p. 64).

Para esse jornalista, existe um problema prático: como definir quem é branco e quem é negro numa sociedade miscigenada e multicultural? Ele afirma “que tratar um assunto complexo como panfleto político só vai produzir fumaça e desigualdade [...] a Lei de cotas produzirá conflito racial, se a insanidade prevalecer” (VEJA, 12 jul. 2006, p. 64).

Por outro lado, “do ponto de vista cultural ou simbólico, um dos aspectos fundamentais de nossa sociedade tem sido o racismo, que como tudo indica, origina-se no eurocentrismo brasileiro, que consiste nas normas que privilegiam os traços associados com o fato de ser branco” (SILVÉRIO, 2003, p. 66). Isso leva à inferiorização dos sujeitos não brancos. A categoria raça, como categoria histórica, permite problematizar as desvantagens que estruturam as desigualdades sociais e culturais entre negros e brancos, mas também coloca em revisão parte da história do Brasil que tem no conceito de mestiçagem o dispositivo de coesão nacional.

A mestiçagem tem uma história em sua origem que se agarra ao determinismo racial europeu, portanto, associado à raça, que desliza do conteúdo biológico, utilizado no Brasil pela teoria do branqueamento no final do século XIX. Nas análises sociológicas, como a de Gilberto Freyre, utilizada por volta de 1930, construiu-se a imagem do brasileiro como um povo único, o mestiço, descolando a discussão no Brasil da existência de raças para a elaboração de discursos de que os humanos são formados por uma única raça, a humana (SILVA, 1997).

A argumentação de que não existem raças e que somos constituídos pela raça humana se insere no que Foucault (2008) chama de normatização das sociedades modernas, baseadas no biopoder:

Discurso da raça (a raça no singular) foi uma maneira de inverter essa arma, de utilizar seu gume em proveito da soberania conservada do Estado, de uma soberania cujo brilho e cujo vigor não são agora assegurados por rituais mágico-jurídicos, mas por técnicas médico-normalizadoras. A custa de urna transferência que foi a da lei para a norma, do jurídico para o biológico; à custa de uma passagem que foi a do plural das raças para o singular da raça; a custa de uma transformação que fez do projeto de libertação a preocupação da pureza, a soberania do Estado assumiu, tornou a levar em consideração, reutilizou em sua estratégia própria o discurso da luta das raças. A soberania do Estado transformou-o assim no imperativo da proteção da raça, como urna alternativa e urna barragem para o apelo revolucionário, que derivava, ele próprio, desse velho discurso das lutas, das decifrações, das reivindicações e das promessas (FOUCAULT, 2008, p. 95-96).

Foucault relata a mudança dos discursos dos Estados em torno da raça, se no século XIX foi utilizado o discurso da variedade de raças como forma de categorizar e hierarquizar os grupos humanos, no século XX, o discurso utilizado seria o da não existência de raças como forma de apaziguar os grupos outrora marginalizados e manter o projeto do Estado-nação.

No Brasil, a negação da raça está baseada na lógica de que, não havendo raças, não existem desigualdades raciais, assim, as ações afirmativas, baseadas na categoria raça, são incoerentes, podendo levar a conflitos e animosidades entre os grupos sociais que vivem no território brasileiro. Nesse sentido, a culpa das desigualdades entre os grupos sociais repousa na própria desigualdade social, “quando não nos indivíduos que dentro de urna ordem liberal, são vistos como incapazes de obter sucesso em mundo em competição” (VIEIRA, 2003, p. 89).

O texto **As armadilhas do racismo**, de Leandro Loyola, jornalista, publicado por *Época* em 05/09/2009, apresenta o livro **Uma gota de sangue: História do pensamento racial**, do sociólogo Demétrio Magnoli, lançado pela Editora Contexto em 2009. Magnoli narra a história do racismo e as tentativas de se criar formas de compensação às injustiças provocadas por leis racistas, concluindo que todas deram errado. Loyola afirma que Magnoli sabe narrar com competência a história desse fenômeno repulsivo, presente no cotidiano há milhares de anos, e continua argumentando que

[...] no momento em que o Senado discute uma lei para introduzir as cotas raciais no acesso à universidade, Magnoli ajuda a entender que esse tipo de lei costuma gerar mais problemas do que resolve. [De acordo com Magnoli] as cotas introduzem na lei uma prática discriminatória e alimentam sentimentos de revanche e ressentimento racial. Nas memoráveis palavras do juiz John Roberts, da Suprema Corte Americana: O modo de deter a discriminação com base em raça é parar de discriminar com base em raças (ÉPOCA, 05 set. 2009, s/p.).

A raça em sua dimensão social torna-se um elemento de tensão da narrativa oficial da história brasileira que difunde a ideia de que somos formados pelo cruzamento dos diversos povos, por isso somos um povo mestiço. Nega que a racialização tem sido um dado constitutivo das relações sociais no Brasil. Isto é, “ela não é invenção de nenhum movimento social ou de intelectuais, sua aparição no espaço público deve ser medida não apenas pelas manifestações pacíficas e construtivas de grupos negros, mas sim pelo domínio da branquitude perene de uma elite dominante” (SILVÉRIO, 2003, p. 70).

Para Apple (2000) e Giroux (1999b), não é de se estranhar que, à medida que ocorre o descentramento das narrativas discursivas dominantes, a dominação busca retornar o discurso nacionalista para a integração dos vários grupos, mas sempre sob tutela dos ideários dos arquitetos da modernidade, o homem branco europeu. O que se manifesta nas práticas sociais dos enunciados: ‘somos todos mestiços’; ‘de que não tem como saber quem é branco e quem é negro no Brasil’.

Quadro 11 – Cotas raciais e mestiçagem

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Em honra da alma mestiça	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	06/09/2006	<i>Veja</i>
Eles querem desmisticar o Brasil	Cintia Bosato e José Edward	Reportagem	04/04/2007	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Em honra da alma mestiça**, do colunista Roberto Pompeu de Toledo, publicado pela *Veja* em 06/09/2006, alerta que instituir cotas nas universidades para alunos negros ou mestiços é assunto complicado. O colunista argumenta que

[...] não dá para negar a existência do preconceito racial no Brasil, não dá para negar que nascer em lar bem fornecido é meio caminho para passar no vestibular, até aqui os argumentos a favor das cotas são coerentes. No entanto ele esbarra em uma “amarga realidade: como definir quem é negro? Quem é mulato? Quem é branco. Essas classificações engessam os grupos em entidades separadas e irreduzíveis entre si e alimentam mútua hostilidade. [...] No Brasil tudo é uma mistura, uma miscelânea e se for para atacar o privilégio que seja por cotas por renda ou por escola pública não por cor da pele (VEJA, 06 nov. 2006, p. 138).

A mestiçagem racial é um fenômeno social realmente existente em nosso país em função das misturas incentivadas por defensores das teorias de branqueamento, baseadas na ideia de que o branco, por ser gene dominante, ao se misturar com o negro, gene recessivo, levaria aos poucos ao desaparecimento deste último. A miscigenação se tornou, a partir da década de 1930, elemento essencial da identidade nacional,

[...] ao reivindicar o mestiço e a mestiçagem e postular a cultura ‘cadinho das raças’, emergiria uma cultura racializada capaz de eliminar o conflito entre os opostos, entre os antagonismos tradicionais, como região/nação, branco/não branco, (neo)colônia/metrópole, cidade/campo, civilização/barbárie (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p.112).

Nesse contexto, a mestiçagem não é um fenômeno natural, isto é, ela é um discurso social que por meio de dispositivo de poder forjou corpos e mentes dentro de um padrão europeu. Mesmo com o discurso de aceitação da população negra e da população indígena no caldinho racial, a mestiçagem é tutelada por padrões europeus do que deveria ser a população brasileira. O Brasil teria ancestrais negros e indígenas, no entanto, para se encaixar no padrão de beleza e não ser alvo de racismo deveria parecer branco.

A jornalista Cinta Borsato e o professor de comunicação social, José Edward, são os responsáveis pelo texto **Querem desmiscigenar o Brasil**, publicado na *Veja* em 04/04/2007. Eles argumentam que

A Ministra Matilde Ribeiro da Promoção da Igualdade Racial nomeada em 2003 tem em sua tarefa uma peculiaridade em um país fortemente miscigenado, onde mazelas sociais se sobrepõem a diferenças raciais, é muito difícil, se não impossível, definir quem integra qual raça e quais etnias devem receber proteção do Estado (VEJA, 04 abr. 2007, p. 60).

O discurso do miscigenado é adotado atualmente nas narrativas dos grupos dominantes como forma de construir uma cilada da diferença, utilizando o argumento de que somos multiculturais em nossa formação e não dá para saber quem é negro, quem é branco ou índio. Nesse discurso, “nós”, miscigenados, difundidos pelas revistas e utilizados pelos que buscam a manutenção da identidade nacional, não considera a destruição e a inferiorização histórica da experiência e das memórias de uma parcela do povo brasileiro.

Dessa forma, para compreender o discurso da mestiçagem utilizado em oposição ao discurso da raça como categoria analítica e política da situação dos sujeitos da negritude, faz-me necessário perguntar quais as relações de poder e saber que estão envolvidas na construção do discurso do brasileiro enquanto um povo mestiço.

A narrativa sobre mestiçagem, utilizada como forma de manutenção das identidades nacionais dominantes, tem implicações profundas tanto do ponto de vista político quanto cultural, pois a utilização desse discurso dentro da manutenção da identidade nacional tem cumprido papel histórico. Se, por um lado, colabora com a manutenção dos padrões europeus no Brasil, porque não propõe alteração do projeto de brasilidade, por outro lado, esse discurso despolitiza a cultura negra como um espaço de resistência às políticas dominantes e inibe as manifestações dos grupos que sofreram os efeitos da racialização, propostas no final do século XIX e início do século XX pelas elites que deixaram as suas marcas da estrutura social e no cotidiano das populações até hoje.

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o ‘apaga’, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-abolição nunca tivemos segregação legal (SILVÉRIO, 2003, p. 70).

Esse discurso se organiza na prática pelo não reconhecimento dos negros, identificando todos como mestiços ou morenos, ou, quando reconhece, atribui, aos próprios negros, a sua condição de outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Além disso, responsabiliza a escola como espaço para que a população negra desenvolva competências para o seu desenvolvimento, focalizando a questão social como prioritária e muitas vezes não vinculando com desigualdades raciais a situação social do sujeito da negritude.

É necessário olhar a nossa sociedade com os olhos do presente, não retificando os discursos de integração nacional a partir da tutela de um grupo sobre outro que constitui um ‘nós’ artificial, como é da mestiçagem no Brasil. “A política da branquidade tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizações que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero” (APPLE, 2000, p. 40).

Para entender os discursos que envolvem o conceito de raça e como a mestiçagem é entendida no Brasil, é necessário transpor diagnósticos passados sem as devidas mediações culturais. Temos que admitir a crise como forma de pensarmos novos desenhos de interações entre os grupos sociais, não mais tutelados um pelo outro, mas construindo possibilidades de ajuda mútua e de valorização de suas vivências. É necessário admitir que a história de hoje mantém relações com outros períodos da história do país e entendê-la exige um esforço teórico e prático para perceber como as marcas do presente foram formuladas no passado e como os conceitos carregam em si essas marcas históricas.

E aí creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo. (FOUCAULT, 2008, p. 304).

Temos a consciência de que utilizar a categoria de raça como categoria histórica significa entender o racismo como uma construção histórica, utilizado muitas vezes pelo Estado para submeter os grupos sociais ao seu poder, o que gera discursos de opressão e resistência.

Quadro 12 – Cotas raciais e divisão do Brasil

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Contra o mito da nação bicolor	Jerônimo Teixeira	Reportagem	16/08/2006	<i>Veja</i>
Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro.	Rosana Zakali e Leoleli Camargo	Reportagem	06/06/2007	<i>Veja</i>
Queremos dividir o Brasil como na foto?	Diogo Schelp	Reportagem	02/09/2009	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Contra o mito da nação bicolor**, do jornalista Jerônimo Teixeira, publicado em *Veja* de 16/08/2006, disserta sobre o livro de Ali Kamel, intitulado **Nós não somos racistas**. No decorrer no texto, o jornalista argumenta que Kamel em seu livro afirma que

[...] as ações afirmativas são uma resposta irracional para um problema fictício, o engano fundamental das políticas raciais estaria em considerar que a sociedade brasileira é constitutivamente racista. Existe racismo, mas ele não é dado predominante na cultura nacional e não conta com aval nenhuma instituição pública. [...] negros, pardos e brancos só sairão da pobreza por forças políticas que incluam a todos especialmente com investimento consistente na educação. [...] que as políticas raciais debatidas hoje teve início na década de 1950 por cientistas sociais como Florestan Fernandes e ganhou uma continuidade canhestra no governo Lula, o que poderá levar os miscigenados a dividirem se em brancos e negros (VEJA, 16 ago. 2006, p. 126).

O racismo, utilizado na construção dos Estados modernos, está diretamente ligado “ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2008, p. 307). Nesse plano, discutir raça e racismo no Brasil como categoria política leva-me a discutir as posições que cada grupo social ocupou na formação de nossa nacionalidade. Implica rever como as narrativas de brasilidade foram construídas e quais as marcas que elas deixaram no cotidiano de cada grupo.

O racismo faz parte da história brasileira e deixou marcas institucionais, ainda presentes na representação do negro, na literatura, na mídia e em diversos outros artefatos culturais que retratam a formação populacional. Essas marcas institucionais do racismo e da discriminação racial no Brasil, na argumentação de Rossato e Gesser, (2001, p. 11), têm sua formação histórica, no geral, associada à experiência do branqueamento na sociedade brasileira. “A branquitude se define como uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resistem, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação e o preconceito”. Essa consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como uma forma histórica de consciência nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendidas como relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados. “O padrão europeu no tecido social brasileiro demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural,

identificadas com e para brancos como de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônica” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 12).

No Brasil, o racismo está vinculado a uma forma de amnésia social, associada a certos modos de subjetividade que são percebidos como normais, como a hierarquizações de grupos sociais com base em suas características físicas. Nessa perspectiva, a experiência de outros grupos raciais é descaracterizada como de seres humanos e, por consequência, é percebida como indicadora de desajustes no contexto de humanidade. O encontro com o ‘outro’, definido por esse sistema como índio, escravo, preto, negro, nomenclaturas estabelecidas para justificar a inferioridade, a invisibilidade e a coisificação, permitiu aos colonizadores europeus perceberem a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando, assim, sua posição de privilégio.

O racismo, apesar de nunca ter sido legalizado, contou com o incentivo do Estado brasileiro quando este, depois da abolição da escravidão instituiu políticas de branqueamento como forma de constituir a brasilidade e buscar progresso para o país. Assim, apesar da não legalização, a institucionalização do racismo acontece por meio de marcas que organizam a mentalidade e a subjetividade dos sujeitos sociais e tem no Estado um dos promotores dessas marcas. Esse fato ajuda a explicar o porquê de as leis de combate ao racismo, sem uma revisão histórica de como ele se formou, terem um efeito mínimo no cotidiano dos sujeitos da negritude (ROSSATO; GESSER, 2001).

Os jornalistas Rosana Zakabi e Leoleli Camargo são *experts* que escreveram o texto: **Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro**, publicado na *Veja* em 06/06/2007. O texto relata a história dos irmãos gêmeos, Alex e Alan Teixeira da Cunha, que são gêmeos idênticos e, ao se inscreverem no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), pela política de cotas, um foi considerado negro e outro não. Os jornalistas argumentam que esse fato prova os perigos de se classificar as pessoas por critério racial e argumentam que

[...] o sistema de cotas raciais nas universidades foi uma promessa de campanha do presidente Lula em que o mérito acadêmico fica em segundo plano, [...] o sistema de cotas oficializa o racismo no Brasil, construindo um país dividido em raças. [...] essas políticas têm potencial explosivo porque se assentam numa assertiva equivocada, de que a sociedade brasileira é essencialmente racista, o racismo não conta com aval público, pelo contrário é punido por lei (VEJA, 06 jun. 2007, p. 83).

Para os jornalistas Zakabi e Camargo, o fato de existir um enorme contingente de negros e de negras pobres no Brasil resulta de circunstâncias históricas, não de uma predisposição da população branca para impedir a ascensão social da população negra na sociedade e argumentam que

[...] o preconceito racial existe, mas existe também um histórico de convivência amigável, de aceitação das diferenças raciais, religiosas e culturais que representam um patrimônio a ser aperfeiçoado. Por que não progredir nesse caminho em vez de dividir a sociedade em raças estanques? (VEJA, 06 jun. 2007, p. 86).

A adoção das cotas raciais para inserção da população negra está assentada no pressuposto de que os grupos sociais na história brasileira foram tratados de maneira diferente, considerando características que estão inscritas em sua corporalidade.

Esse pressuposto coloca sobre questionamento a miscigenação brasileira e sua capacidade de tratar todos os grupos sociais como iguais, independente de seus aspectos físicos. No Brasil, afirma Hofbauer (2003), a miscigenação surgiu como forma de eliminar o sangue negro considerado degenerescente, o mestiço representava uma integração dos grupos étnico-raciais diferentes, no entanto, essa interação ficaria sob tutela da branquitude. A singularidade do racismo brasileiro é a negação da cor, e, como argumenta Kaercher (2005), cor e raça estão intrinsecamente ligadas para determinar quem é negro no Brasil.

O resultado mais visível das políticas de branqueamento e da mestiçagem no tecido social é a constituição de imaginário social que expressa inúmeras tonalidades de cores de pele, como forma de se distanciar cada vez a população brasileira da raça negra. Schwartz (2000) relata que, em 1976, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar uma pesquisa em domicílio, constatou que os brasileiros atribuíram 136 cores diferentes a si, estabelecendo uma tonalização do preto ao branco.

A noção de cor substituiu oficialmente as raças. Através do contínuo de cor, a maior parte da população com alguma ascendência africana continuou a não se classificar como negra (ou preta), mas sim como branca ou mestiça, para que emprega uma grande série de denominações em que prevalece a cor morena, designação que se dava originalmente ao branco de cabelos escuros e tez mais escura. Essa forma de classificar racialmente mantém intacta a estereotípiia negativa dos negros, mas elimina desta categoria a maior a parte dos mestiços que. Justamente por isso, continuam a ter auto-estima perseguida por estes estereótipos (GUIMARÃES, 1999, p. 107).

No Brasil, a raça, além de ser um conceito social, está ligada à cor da pele da sua população e não ao fluxo genético entre as populações originalmente diferentes. O grau de mestiçagem é medido de acordo com as categorias de classes sociais, de gênero, de nacionalidade, entre outros. Isso se comprova nas pesquisas que apontam os negros sempre em posições de desvantagem econômica e social, mas não é explicável apenas pela história de escravidão, porque continuou sendo alimentado em todos os tempos, em competições sociais, na educação, na saúde, na luta pelo emprego (KAERCHER 2005).

Essas discriminações insurgem contra os negros, acumulando essa posição de desvantagem. No entanto, essa realidade é vista em grau diminutivo pelas lentes daqueles que sempre negaram a existência de racismo no Brasil. Autores como Gilberto Freyre, Raymundo Nina Rodrigues e outros defendem as teorias de mestiçagem no Brasil, estabelecendo comparações com países, onde a segregação racial é declarada, como os Estados Unidos. Lá há uma fronteira que separa negros e brancos, independente da cor da pele. O que conta é a linhagem de sangue: “Países tais como os Estados Unidos ou a África do Sul podemos perceber a existência de uma ‘linha de cor’, que separa brancos de não-brancos, não interessando para tantos as nuances cromáticas apresentadas pelos indivíduos” (KAERCHER, 2005, p. 108).

No Brasil, a democracia racial levou a uma aparente invisibilidade da questão racial num contexto discursivo mais amplo. Uma das estratégias para se atingir essa invisibilidade era a representação dos grupos raciais por meio do uso de uma ampla gama classificatória de cor. Nascimento (2003) descreve essa representação como aquela que leva em conta os critérios de natureza puramente estética, sendo a cor um signo da celebração da mistura de raças, em que a noção de origem étnica ou racial não teria um papel e, portanto, não estimularia o racismo e a discriminação. Nascimento denomina essa forma de desracialização ideológico-discursiva de “sortilégio da cor”.

O texto **Queremos dividir o Brasil como na foto**, do jornalista Diogo Schelp, publicado por *Veja* em 02/09/2009, apresenta o livro **Uma Gota de Sangue**, de Demétrio Magnoli. Schelp argumenta que Magnoli, intrigado com o avanço da política de cotas para a população negra no Brasil, investigou a raiz dessas medidas afirmativas. O resultado é que, para Magnoli,

As atuais políticas de cotas derivam dos mesmos pressupostos clássicos sobre raça que embasaram, num passado não tão distante, a segregação oficial de negros e outros grupos. A diferença é que, agora, esse velho

pensamento assume o nome de multiculturalismo – a idéia de que uma nação é uma colcha de retalhos de etnias que formam um conjunto, mas não se mistura. É o racismo com nova pele (VEJA, 02 set. 2009, p. 97).

Schelp ainda afirma que o autor de **Uma Gota de Sangue** alerta para o que ocorre quando um Estado se mete a catalogar a população segundo critérios raciais com o objetivo de, a partir deles, elaborar políticas públicas. Isso cria conflitos políticos e rancor, inclusive nas situações em que as leis tentam beneficiar um grupo antes segregado.

O discurso da impossibilidade de identificação de quem é negro no Brasil, como uma das dificuldades para efetivar a política de cotas raciais, pautado no enunciado de que somos todos mestiços, é questionado e problematizado nesta tese. Os brasileiros, historicamente, sempre foram identificados e classificados conforme a cor da sua pele, deixando as marcas atuais no cotidiano da população negra. Hansebalg (2005, p. 23) demonstrou, em sua pesquisa sobre o significado da boa aparência no Brasil, que as desvantagens dos negros ocorrem de forma cíclica, ou seja, o ponto de partida são as desvantagens históricas, e os acúmulos de desvantagens permanecerão por causa da falta de oportunidades de estudos e de trabalho. Posteriormente, a exclusão ocorre no mundo do trabalho, “que exige profissionais de boa aparência, boa aparência que raras vezes é vista na corporeidade negra, devido à cor de pele e tipo de cabelo”.

A cor, no Brasil, (com)funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado. Não que tenhamos nos constituído a única nação do mundo onde a mestiçagem tenha sido compreendida através do fenótipo e, neste, a cor da pele tenha sido eleita como o fio condutor do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos. Longe disto. Todavia, aqui no Brasil, conseguimos empregar a cor da pele como uma marca de fronteira, móvel, instável, influenciada por categorias distintas tais como gênero, classe social, nacionalidade etc. e, ainda assim eficiente como mecanismo de segregação e delimitação de grau de mestiçagem (KAERCHER, 2005, p. 107).

A discussão proposta pelas políticas de cotas não levará à divisão do Brasil, mas possibilitará a compreensão do projeto de brasilidade que desenvolveu a ideia de fusão das raças como uma estratégia utilizada para manter, mais uma vez, a identidade unificada, tendo o homem branco europeu como um padrão almejado. Ao utilizar o conceito de raça, somado ao conceito de cor, compreendo que a mestiçagem foi e é utilizada no Brasil com certa dubiedade: se for entendida como branqueamento, ela é tida como positiva; se for

compreendida como o perigo de enegrecimento, é tida como nefasta. Ou seja, a identidade nacional, tendo como base as teorias sociológicas que emergem pós-abolição e o questionamento das bases da antropologia biológica para explicar as diferenças humanas, tenta absorver o negro e o mestiço no sonho de uma nação branca.

Sobre a questão racial no Brasil, Carone (2003) relata que os descendentes de africanos no Brasil usam uma gama detalhada de cores para se identificarem. Essas nuances de cores diferentes, mais claras ou mais escuras, compiladas nesses estudos recentes, apontadas por Sodré (2000), sugerem um desejo de se passar por “miscigenado”, porque o discurso naturalizado indica que quanto mais a pessoa se aproxima de uma nuance mais clara da cor negra, mais ela está próxima da cor branca e, conseqüentemente, da condição humana.

O conceito de raça, suscitado nas políticas de cotas, faz entender a singularidade do racismo brasileiro, que é a discriminação de cor, portanto, entendo que o discurso da mestiçagem não abandona o sonho do branqueamento, ao contrário, significa a perpetuação desse sonho na cultura nacional. O tensionamento da categoria mestiçagem é essencial para pensar a justiça social entre os grupos raciais no Brasil. No entanto, a oposição estabelecida entre raça e mestiçagem no debate sobre as cotas raciais, constatada na maioria dos textos analisados, faz com que surja uma série de outros discursos que envolvem o sucesso e fracasso das cotas raciais; o mérito e o desmérito das cotas raciais; a legalidade e a ilegalidade das cotas raciais; a constitucionalidade e a inconstitucionalidade das cotas raciais; e a elitização e a pauperização da população negra brasileira.

4.2 AS NOTÍCIAS SOBRE AS COTAS RACIAIS

As políticas de cotas raciais nas universidades provocam mudanças na estrutura social, produzindo deslocamentos de poder, ao criar condições para a participação de segmentos excluídos na dinâmica da mobilidade social, por um processo em que a democracia deixa de ser meramente simbólica, transformando-se em possibilidade real de garantia de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos. É no espaço de luta pela permanência do atual estado de distribuição do poder que afloram reações de resistências. Estas se organizam em torno de um discurso que se associa à ideia da igualdade racial e da

capacidade potencial de todos, assim como igualdade jurídica com a ideia da qualidade do ensino.

Nos textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época*, encontrei frequentemente enunciados que demonstram reações às estratégias capazes de produzir transformações, ou seja, “aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições de poder” (HALL, 2003, p.339).

Quadro 13 – Cotas raciais e sucesso.

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Não deu certo	Ronaldo França	Reportagem	26/02/2003	<i>Veja</i>
Abrir a porta não bastou	Nelito Fernandes	Reportagem	04/12/2003	<i>Época</i>
Maquiagem do Mostro	Claudio de Moura Castro	Coluna	26/05/2004	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O jornalista Ronaldo França escreve o texto **Não deu certo**, publicado por *Veja* em 26/02/2003. Esse jornalista argumenta que é “louvável procurar minorar os estragos causados por séculos de racismo e discriminação, mas as cotas não são a melhor forma para fazer isso. Na verdade cria-se uma nova forma de discriminação – a discriminação contra o mérito” (VEJA, 26 fev 2003, p. 70). Outro problema é o efeito no padrão de qualidade do ensino das universidades. Ao ingressar em grande quantidade por meio das cotas raciais e não pelo exclusivo mérito escolar, os alunos e as alunas não estariam aptos a frequentar o espaço universitário. E segue argumentando que

decorre daí dois danos: ao próprio estudante, que não terá uma formação à altura para praticar a profissão que escolheu, e à sociedade, que terá de se haver com profissionais menos gabaritados. Tudo isso acarretará, por fim, mais discriminação. [...] os especialistas em educação, realmente sérios, são unânimes em afirmar que a única política compensatória efetiva é o investimento pesado na escola pública. Se a escola pública proporcionar uma formação sólida aos negros, pardos e pobres poderão encontrar a base necessária para ascender profissional e socialmente. Cotas ajudam apenas a mudar a cor da universidade e não a classe social. (VEJA, 26 fev, 2003, p. 70).

Ronaldo França, mesmo reconhecendo o racismo como um elemento que inferioriza a população negra, organiza seu discurso sobre o possível fracasso das políticas de cotas raciais em torno do princípio da qualidade do Ensino Superior. Ressalto que o *expert* escreveu seu texto em 2004, um ano após a adoção das políticas de cotas. Chamar a

atenção para a data da publicação se faz necessário, pois nesse período ainda não havia dados sobre o desempenho dos alunos e das alunas cotistas. Munanga (2003) problematiza os discursos que atrelam adoção das políticas de cotas raciais à queda de qualidade do Ensino Superior e argumenta que

Os responsáveis pelas universidades públicas dizem que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos. Mas, acredito que mais do que qualquer outra instituição, as universidades têm recursos humanos capazes de remediar as lacunas dos estudantes oriundos das escolas públicas por meio de propostas de uma formação complementar. Algumas universidades encaminham propostas de projetos neste sentido, solicitando recursos financeiros junto ao Programa Nacional Cor na Educação Brasileira junto à UERJ, financiado pela Fundação Ford (MUNANGA, 2003, p. 41).

A queda da qualidade do Ensino Superior, com a entrada dos alunos e alunas cotistas, não se confirmou em estudos realizados na Bahia, por Barreto (2007), e em Brasília, por Brandão, Ferreira e Petruccelli (2006) Na comparação do desempenho entre os estudantes cotistas e não cotistas apontam que não há diferença no rendimento acadêmico. Esse dado deve ser visto com cuidado, já que ele não afirma que o jovem cotista deixou de ser discriminado com a entrada na universidade, apenas que a capacidade de acompanhar o curso superior é a mesma entre os alunos. O que deveria ser questionado, nesse caso, é se os estudantes de nível superior possuem ou não condições de se manter nos cursos sem a necessidade de entrarem no mercado de trabalho para não apenas se sustentarem, mas também sustentarem seus estudos.

O texto **Abrir a porta não bastou**, do jornalista Nelito Fernandes, publicado por *Época* em 04/12/2003, afirma que a política de cotas raciais provocou debates acalorados e gerou uma série de ações na Justiça no último vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Um ano depois da novidade, o resultado da experiência é surpreendente: 40% dos alunos que foram aprovados pelo sistema de cotas ou não fizeram matrícula ou abandonaram o curso antes mesmo do fim do primeiro período. O percentual é o dobro da média da UERJ no ano anterior. Em cursos como Educação Física, o índice de abandono foi de 68%. Sobre as causas do abandono do curso, por alunos e alunas cotistas, o texto de Fernandes traz a seguinte explicação:

é provável que eles não tenham conseguido acompanhar as aulas ou não apresentassem condições financeiras para seguir no curso, diz Sônia

Wanderley, representante da reitoria no Departamento de Seleção da UERJ/. Porém, estudantes como Igor Anatoli que conseguiu entrar na Uerj para cursar Direito, ele diz que praticamente não vê negros nas turmas mais adiantadas, formadas antes do sistema. ‘Estou no segundo período e, numa sala de 50 alunos, menos de 15 são negros. Mas não os vejo do terceiro período em diante, parece até uma faculdade européia’. Casos como o de Igor mostram que as cotas servem, sim, para diminuir as diferenças, mas que o sistema precisa ser aperfeiçoado (ÉPOCA, 04 dez. 2003, s/p.).

Em seu texto, Nelito Fernandes chama a atenção para o índice de alunos e alunas cotistas que, no início da adoção desse dispositivo político, desistiram de seus cursos. É necessário admitir que os ingressantes por cotas raciais muitas vezes têm mais dificuldades para custear a sua permanência nas universidades em que ingressaram, mesmo elas sendo públicas, favorecendo a desistência dos cursos. Essa dificuldade de manutenção na universidade tem relação direta com os processos de privação dos bens simbólicos e materiais por que os sujeitos da negritude passaram no decorrer da história brasileira. As políticas de cotas raciais permitem o acesso de alguns à universidade, mas a permanência desses alunos depende de outras ações afirmativas para custear os seus gastos.

Vasconcelos e Silva (2005, p. 465) afirmam: “Os altos índices de evasão nos cursos universitários significam que não se pode simplesmente garantir o acesso à universidade sem oferecer alguma sustentação”. Nenhuma proposta de inclusão no Ensino Superior aborda a questão da manutenção do jovem, enquanto for aluno ou a aluna, ou seja, há o debate em se forçar a entrada de pessoas nas universidades, mas não há preocupação de se garantir recursos mínimos para que eles possam se alimentar ou se locomover enquanto estiverem frequentando o curso superior, o que faz com que muitas vezes o sucesso ou fracasso desses alunos e dessas alunas que ingressaram no Ensino Superior dependa de políticas de acesso e de políticas de permanência, por isso, seria necessário que as universidades não se organizassem apenas por uma lógica que dependa só do mérito.

O texto **Maquiagem do monstro**, do economista Claudio de Moura Castro, publicado pela *Veja* em 26/05/2004, relata que

[...] o Brasil não é um país sem políticas sociais, ao contrário, nós a temos em abundância, mas o MEC pretende reservar 50% das vagas de suas universidades, parece que não é desta vez que acertaremos. A idéia de cotas parece atraente, mas na prática traz problemas graves. O primeiro é de princípio. ‘No ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, deve reinar o princípio da meritocracia intelectual, no qual pode mais quem sabe mais e sobe mais quem sabe mais. Uma violação à força bruta

dessas regras não faz sem graves prejuízos para uma instituição que o mérito é fundamental'. Melhorar o ensino público básico é a única política que enfrenta o real problema de equidade. Infelizmente, não é uma política de charme, pois seus resultados costumam a aparecer' (VEJA, 26 maio 2004, p. 20).

Uma das características do debate sobre as cotas raciais no Brasil é que ele é idealizado da noção de universidade como espaço para uma elite intelectual, o que faz com que as Instituições de Ensino Superior se tornem um espaço exclusivamente da meritocracia, cuja excelência estaria sendo ameaçada, como exposto na revista *Veja*. O sistema meritocrático que estrutura o ensino universitário é atravessado por relações de poder e mecanismos de exclusão e inclusão, baseados em redes de relações pessoais, as quais sem dúvida incluem critérios identitários na sua organização, inclusive os critérios que mantêm a unidade da identidade nacional (PINTO, 1999).

A compreensão do significado social das cotas raciais depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da universidade. A universidade não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes, que demarcam possíveis trajetórias sociais, que são estruturadas hierarquicamente em termos de prestígio e poder. Essas hierarquias sociais e acadêmicas se refletem no grau de competição que existe pelas vagas de cada curso no vestibular, e as políticas de cotas raciais, ao utilizar o critério de raça como um definidor das relações sociais, tensionam o conceito de meritocracia, pois esse é baseado no princípio de que todos têm as mesmas condições sociais.

Gomes (2004) afirma que nunca se falou tanto em mérito acadêmico quanto agora. Porém, não podemos reduzir o acesso à universidade, sobretudo à pública, a uma questão de mérito.

Ninguém nega que a vida acadêmica exige determinadas competências e saberes, o que é muito diferente de discursarmos friamente sobre o mérito, como se o vestibular classificatório fosse uma competição em que todos os concorrentes participassem em condições de igualdade (GOMES, 2004, p. 10).

Dessa forma, a meritocracia se configura como um discurso histórico, que é o mérito individual como forma de manutenção de relações sociais assimétricas por sua própria estrutura de operação, e estaria oculta no discurso de que todos têm as mesmas condições (CATANI, 1998). Partindo dessa visão da meritocracia enquanto forma de

explicação de uma ordem social definida em função de outros fatores, é possível afirmar que ela contribui para a manutenção da hierarquia e da desigualdade sociais, utilizando como uma vontade de verdade o discurso da legalidade e da justiça.

Quadro 14 – Cotas raciais e (in)justiça

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
A polêmica das cotas universitárias	Monica Weinberg	Reportagem	26/01/2005	<i>Veja</i>
Pobre e negro	André Petry	Coluna	23/05/2007	<i>Veja</i>
Cotas para quê?	Leandro Loyola, Nelito Fernandes e Margorita Lima	Reportagem	04/04/2009	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **A polêmica das cotas universitárias**, da jornalista Monica Weinberg, publicado por *Veja* em 26/01/2005, trata da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas. A jornalista afirma que essa proposta do MEC se limita a obrigar as universidades a abrirem espaços para alguns estudantes, sem oferecer, no entanto, nenhum mecanismo que ajude a viabilizar esse ingresso. Para a jornalista, a proposta do Governo embute ainda outro problema, segundo um estudo realizado pela Universidade de São Paulo:

as cotas, caso implantadas, deixariam de fora três de cada dez jovens com nota para passar no vestibular. A melhoria do nível de ensino nas escolas públicas, única alternativa de longo prazo e amplo alcance para conferir a estudantes pobres e ricos chances iguais na hora de ingressar na faculdade (VEJA, 26 jan. 2005, p. 74).

O conceito de igualdade, definido por Weinberg, o vincula ao princípio de meritocracia. Essa jornalista considera somente a melhoria na Educação Básica capaz de garantir chances iguais de acesso à universidade entre pobres e ricos, sem questionar o local cultural e econômico que ocupam na trama social.

[...] o sistema meritocrático é uma exigência de uma sociedade democrática, que, do ponto de vista dos princípios, garante a igualdade de oportunidades para todos. Na medida em que as nomeações e promoções recaem em indivíduos capazes, de competência reconhecida e comprovada, esse princípio é concretizado, pois as oportunidades estão abertas a todos os que demonstram ter competência e não estão circunscritas às pessoas dotadas de relações pessoais e de parentesco. Em

suma, nesta perspectiva, a meritocracia alia igualdade de oportunidades com eficiência (CATANI, 1998, p. 127).

A jornalista, ao aliar a entrada da população negra à melhoria da qualidade da Educação Básica, remete à solução do problema a um futuro longínquo, imaginando, sem dúvida, que medidas macroeconômicas poderiam reduzir a pobreza e a exclusão social, sem levar em consideração os motivos que geraram a exclusão social e marginalização.

O jornalista André Prety assina o texto **Pobre e negro**, publicado em 23/05/2007 por *Veja*, e relata os estudos do sociólogo Carlos Antonio Costa Ribeiro, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Em sua análise sobre as oportunidades educacionais de brancos, de negros e de pardos, conclui que o peso da origem de classe é maior que o peso da cor da pele na Educação Básica. “Mas, nos níveis escolares mais altos, como concluir o primeiro ano de universidade ou diplomar-se, o peso da cor de pele aumenta”. Para Prety, o trabalho do sociólogo confirma que a discriminação racial ocorre principalmente quando as posições valorizadas estão em jogo e conclui que

As políticas raciais do governo beneficiam uma elite negra, que chegou lá e precisa de ajuda para ficar lá, e não a imensa maioria negra, que é pobre e não consegue sair do lugar; Isso sugere que o governo seria mais justo e eficaz com negros e pardos se combatesse a pobreza e não criassem políticas raciais como as cotas. O movimento negro, em vez de ameaçar professores, deveria pensar nisso (VEJA, 23 maio 2007, p. 167).

As políticas de cotas, ao colocar o conceito de raça e cor no centro da análise das questões sociais, demonstram que as diferenças entre negros e brancos no Brasil foram histórica, cultural e politicamente construídas no transcurso de nossas trajetórias e na constituição do Estado Brasileiro. Isso evidencia que o processo de escravização e marginalização do negro foi produzido e a desigualdade se constituiu no decorrer de séculos, relata Prety, referindo-se ao estudo do sociólogo Carlos Antonio Costa Ribeiro. A reversão desse quadro, para o jornalista, está atrelada às questões econômicas, dissociando-a das questões raciais. Ele parte do pressuposto de que o desenvolvimento econômico resolverá o problema do racismo no Brasil, sem levar em consideração que o discurso do desenvolvimento econômico, utilizado no século XIX e XX, foi um dos princípios da marginalização dos negros e das negras no Brasil. Nesse contexto, posso indagar que injusto seria não considerar o nosso passado e utilizar um conceito de igualdade arquitetado pelo iluminismo, uma vez que corresponde à manutenção do poder, e não um

conceito de igualdade que desconstrua os processos de marginalização. Analisando as relações entre negros e brancos no Brasil, Carvalho disserta que

[...] existe uma ‘injunção primária negativa’, pela qual o branco recusa a identificar-se com os negros – pela afirmação da inferioridade destes, restando-lhes contentar-se com as posições sociais subalternas. Porém, assim que o negro resolve afirmar-se em sua condição de negro (condição prescrita justamente pela injunção primária do discurso branco), o branco não aceita esta afirmação, lançando mão de uma injunção secundária em conflito com a primeira: ‘não há diferença entre um negro e um branco; você é igual a mim, logo não tem direito de marcar essa diferença irreduzível’ (CARVALHO, 2004, p. 76).

Esse discurso de que a política de cotas é injusta nega e, ao mesmo tempo, afirma a identidade racial. Ele produz duas formas de reação. Por um lado, estimula a mobilização da população negra e, por outro, dificulta a negritude a assumir uma posição de resistência. O texto **Cotas para quê?**, de Leandro Loyola, Nelito Fernandes e Margorita Lima, publicado em *Época* 04/04/2009, argumentam que

discutida como uma questão educacional, a instituição das cotas raciais esconde seu real alcance para o país. Não se trata apenas de reparar injustiças contra estudantes negros ou índios. Se for aprovado na comissão e no plenário do Senado, o projeto criará a primeira lei racial do Brasil em 120 anos de história republicana. A criação de cotas raciais não vai gerar problema para a universidade, mas para o país. A partir do momento em que o Estado cria a raça, passa a existir também o racismo (ÉPOCA, 04 abr. 2009, s/p.).

Loyola em seu texto reconhece que de fato que o Brasil conhece algumas formas de racismo e que

Os negros costumam ser vítimas de discriminação, de preconceito velado, têm menos acesso a universidades e ao mercado de trabalho. São distorções graves, que merecem atenção. Mas a implantação das cotas é uma intervenção desajeitada num assunto delicado. O Brasil não conhece as formas mais radicais e violentas de racismo. Somos essencialmente um país de mestiços, fruto da combinação entre europeus, índios e negros” (ÉPOCA, 04 abr. 2009, s/p.).

Como forma de reafirmar a igualdade, os jornalistas Leandro Loyola, Nelito Fernandes e Margorita Lima retomam o pressuposto da democracia racial, propagando a ideia de que no Brasil não houve formas radicais de racismo e que somos todos mestiços.

Essa postura está dentro de um projeto de governamentalidade brasileiro que, sem negar a existência de discriminação e desigualdades raciais no país, defende que tomemos o mito da democracia racial como um ideal, como um conjunto de valores a orientar um projeto de não racismo universal, apesar de reconhecer que temos certo racismo reduz as desigualdades a uma questão de classe social, negando existir um problema especificamente racial. Os jornalistas opõem-se à afirmação de identidades raciais, entendem que o negro, o branco e o índio e suas particularidades devem ficar no passado, já que somos mestiços e iguais conforme o princípio da democracia brasileira (MOEHLECKE, 2004).

Recorro aos alertas de Schwartz (2000a) ao chamar nossa atenção para o mito da não segregação e não discriminação como “racismo cordial”, ou seja, uma modalidade de relação racial em que o preconceito seria proibido e, caso existisse, deveria ser reprimido. Com isso, o mito do racismo cordial reforça o ideal de um povo mestiço e estabelece todos como iguais, utilizando-se do discurso jurídico como forma de qualificar as políticas de cotas raciais como injustas, inconstitucionais, ilegais e com um potencial destrutivo da igualdade brasileira.

Quadro 15 – Cotas raciais e constitucionalidade

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Desiguais perante a lei	Demétrio Magnoli	Coluna	06/03/2003	<i>Época</i>
Discriminação não é a solução	Alexandre Mansur e Nelito Fernandes	Reportagem	05/05/2008	<i>Época</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Desiguais perante a lei** foi escrito pelo geógrafo, sociólogo e professor da USP, Demétrio Magnoli, publicado em 06/03/2003 na *Época*. Magnoli argumenta que, no Brasil,

[...] a ação afirmativa está prestes a ganhar o estatuto de política de Estado, uma lei em tramitação vai assegurar cotas para negros na administração pública, nas universidades, no marketing e em outros setores. O princípio implícito que sustenta a política de cotas é o da divisão da humanidade em raças. Sua dinâmica é a da negação da igualdade política dos cidadãos, que é o fundamento da república e da democracia. Seu discurso legitimador se organiza em torno da radicalização metafísica da noção de culpa coletiva (ÉPOCA, 06 mar. 2003, s/p.).

Magnoli continua o argumento de que, no Brasil,

[...] a política de cotas une negros e brancos, esquerda e direita. Os movimentos negros parecem satisfeitos com benesses para uma pequena parcela da classe média negra. Porto Alegre do PT e a Bahia de ACM, pioneiros das cotas, mostram o caminho: conceder empregos públicos ou vagas nas universidades a um punhado de negros custa pouco e faz barulho e termina o texto afirmando que ‘A política de cotas destina-se a adiar para um futuro incerto os investimentos maciços em saúde, educação e emprego que interessam de fato aos negros e brancos pobres (ÉPOCA, 06 mar. 2003, s/p.).

Magnoli, em seu texto, parte do princípio de que as cotas raciais negam o princípio de igualdade, rompendo com o princípio de justiça almejado pelas sociedades democráticas atuais. Moehlecke (2004). argumenta que existem pelo menos dois significados clássicos de justiça, um que a identifica com a legalidade e outro que afirma justa uma ação que respeita certa relação de igualdade. Em diversos ordenamentos sociais contemporâneos, sua conservação tem sido associada à observação de ambos os princípios, e de modo conjugado “a alteração da igualdade é um desafio à legalidade constituída, assim como a não-observância das leis estabelecidas é uma ruptura do princípio de igualdade no qual a lei se inspira” (BOBBIO, 1997, p. 15).

A igualdade, no debate político moderno, se designa como algo que se deseja, não possui, entretanto, um valor intrínseco, consiste, antes, numa relação que se estabelece. O que dá a essa relação um valor, o que faz dela uma meta humanamente desejável, é o fato de ser justa. Em “uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por justa se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir” (BOBBIO, 1997, p. 15).

Magnoli não reconhece que as sociedades atuais são divididas em um conceito de raça que não se ancora mais nos princípios genéticos, mas de posicionamentos sociais históricos que foram estabelecidos como parâmetros, e as características físicas de determinado indivíduo no grupo social se vinculam ao conceito de igualdade de instituição e não de restituição, como pressupõem as políticas de cotas raciais.

Para Bobbio (1993), a justiça, em termos estritos, por estar no âmbito das questões normativas, envolve constantemente desacordos morais, ao passo que a igualdade, em contrapartida, pode ser pensada em termos sociais e históricos. A partir desse princípio,

posso considerar a constitucionalidade ou inconstitucionalidade de políticas sociais como as cotas raciais.

Discriminação não é a solução, texto dos jornalistas Alexandre Mansur e Nelito Fernandes, publicado por *Época* em 05/05/2008, informa que uma comissão entregou um abaixo-assinado ao Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), o Ministro Gilmar Mendes. O documento entregue pede

que a Justiça considere inconstitucional o sistema de cotas para a seleção de candidatos nas universidades. Os autores do documento, intitulado Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais, pedem ao Supremo que não seja favorável a essas ações. Eles argumentam que as cotas não fazem sentido. O processo de formação da sociedade brasileira foi marcado pela miscigenação desde a primeira presença de portugueses aqui (ÉPOCA, 05 maio 2008, s/p.).

Alexandre Mansur e Nelito Fernandes continuam o texto com a entrevista da historiadora Isabel Lustosa, do museu e centro de estudos Casa Rui Barbosa, que afirma:

Tentar discriminar por raça agora cria uma divisão artificial na sociedade. Em Brasília, o sujeito tem de olhar se o cabelo do candidato está no padrão ou não. Para compensar a desigualdade econômica e racial do país, os autores do manifesto propõem outro tipo de ação. A política que tem de haver é de uma distribuição melhor do acesso à boa educação, diz Isabel. [...] Sou a favor de bolsas de estudo, como tive em meu colégio de freiras no Ceará. Éramos 13 filhos. Todos de cores variadas (ÉPOCA, 05 maio 2008, s/p.).

Mansur e Nelito em seu discurso condicionam as disparidades entre negros e brancos no Brasil às disparidades econômicas, utilizando-se da expertise da historiadora Isabel Lustosa. Ao fazer isso, mais uma vez os *experts* de *Época* condicionam a melhora da situação dos negros e das negras às questões de classe, o que mais uma vez se configura como uma estratégia de negação da raça ou das disparidades sociais, utilizando o critério racial. Schwartz (2000b) sugere que a base da identidade brasileira, enquanto estiver limitada à questão de classe ou mesmo oculta nessa questão, não reposicionará a população negra na trama social.

Piza (2003) trata dos estudos sobre discriminação racial e da exclusão dos negros e das negras dos projetos brasileiros de progresso social e econômico nos anos 1970, quando comparações dos níveis escolares, de emprego e de salários dos diferentes grupos raciais começaram a ser feitas com base em dados estatísticos. Guimarães (2003) acrescenta que

foi também depois dos anos 1970 que os movimentos negros brasileiros passaram a fazer uma campanha mais aberta contra o racismo e as desigualdades para que essas questões pudessem ser reconhecidas dentro e fora do país. Seguindo a publicação da primeira lei que baniu a discriminação racial em 1950, continua Guimarães (2003), a Constituição de 1988 determinou que essa prática era crime e muitas outras medidas foram tomadas em relação à questão. Outros estudos recentes na área sugerem que a ideologia dominante da democracia racial no Brasil levou a uma aparente invisibilidade da questão racial num contexto discursivo mais amplo, que é o do progresso econômico.

A raça, como um definidor dos posicionamentos sociais, para Carone e Nogueira (2003), é representada na mídia brasileira como uma questão de natureza explosiva, isso também pode ser constatado nos posicionamentos sugeridos por *Veja* e *Época* conforme o **Quadro 12**. O racismo é um problema atribuído aos negros e às negras e, na maioria das vezes, se coloca o desenvolvimento econômico como uma solução para a marginalização que esses sujeitos vivenciaram na construção do Estado-nacional brasileiro e seu desenvolvimento e a meritocracia como formas de alcançar esse desenvolvimento.

Quadro 16 – Cotas raciais e o mérito

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Classe média na raça	Nelito Fernandes e Daniela Barbi	Reportagem	04/12/2003	<i>Época</i>
As cotas da vida real	Isabel Clemente	Reportagem	23/04/2004	<i>Época</i>
Cotas para quê?	Marcela Correa	Reportagem	23/03/2005	<i>Veja</i>
Ascensão sem cota	Raquel Salgado	Reportagem	02/09/2009	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

Classe média na raça, do jornalista Nelito Fernandes e da jornalista Daniela Barbi, publicado em 04/12/2003 na *Época*, argumenta, a partir de uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, realizada entre 1992 e 2001, que quase dobrou o número dos chefes de família negros que ganham mais de cinco salários, e os jornalistas fazem o seguinte alerta: estatisticamente, são considerados negros a soma dos que se declaram pretos e pardos. E seguem argumentando que

Entre os 20% da população que são os brasileiros mais ricos existem 18,14% de negros, contra 80,2% de brancos. Como seria de imaginar num país com o histórico de desigualdade social do Brasil, a porcentagem de negros diminui quanto mais alta é a faixa de renda. Na exclusiva camada do 1% de brasileiros mais ricos, 9,17% são negros e 86,55% brancos. Mesmo assim, e embora não exista base anterior para

comparação, é consenso entre os pesquisadores que está em curso o lento aburguesamento de uma parcela dos negros (ÉPOCA, 04 dez. 2003, s/p.).

O texto de Fernandes estabelece a premissa de que o desenvolvimento econômico está permitindo um ‘aburguesamento’ da população negra - desde que esse negro se esforce, ele conseguirá superar a sua marginalização histórica. Mais uma vez temos a meritocracia como elemento para o desenvolvimento de um grupo social. Isso favorece o questionamento da necessidade de políticas públicas como sistema de cotas raciais como um meio de ascensão social de negros e de negras a espaços sociais como as universidades.

De fato, uma das conseqüências dessa política certamente será a de facilitar o acesso de não-brancos a postos de elite em nossa sociedade. Isso não implica contudo, a formação automática de uma elite negra. A força do argumento em favor da ação afirmativa reside, penso eu, precisamente no fato de que quase metade da população brasileira se identificou como parda ou preta no último censo, e, portanto, é alvo potencial de discriminação racial. Só sabemos disso através da análise dos dados socioeconômicos coletados por décadas de pesquisa do IBGE (FERES JUNIOR, 2004, p. 304).

Os dados de pesquisa do IBGE do Censo de 2010 demonstram que a população negra ainda está em desvantagem em quase todas as áreas de desenvolvimento se comparada com a população não negra, resultado de marcas historicamente construídas. O texto **As cotas da vida real**, de Isabel Clemente, jornalista, publicado em 23/04/2004 na *Época*, afirma que

Enquanto o Ministério da Educação e os governos dos Estados debatem sobre como definir um critério razoavelmente justo para as cotas raciais e sociais nas universidades, os cursinhos pré-vestibulares estão se firmando como a grande porta de entrada para os pobres, instalados em favelas, os cursinhos recrutam e bancam jovens dispostos a estudar. De cada mil jovens moradores de favelas cariocas, 18 concluem pelo menos um ano de alguma universidade. Dayana Lima, de 17 anos, é uma das novatas no cursinho pré-vestibular e quer ser fisioterapeuta, entusiasmada, pretende compensar em um ano - ou até dois, admite - tudo o que não aprendeu na escola e desenvolver um projeto futuro para crianças da Maré e diz ‘Eu precisava entrar aqui de qualquer maneira (ÉPOCA, 23 abr. 2004, s/p.).

Clemente trata dos cursinhos pré-vestibulares gratuitos como uma das possibilidades de acesso ao Ensino Superior e remete-nos ao princípio de que as ações

afirmativas não se configuram somente como as cotas raciais e, sim, como argumenta Gomes (2002), a qualquer ação voltada ao princípio de igualdade material e neutralização dos efeitos de exclusão dos grupos sociais. Dessa forma, os cursinhos pré-vestibulares gratuitos colaboram para amenizar a melhoria da fragilidade dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública. As classes sociais passam literalmente por uma peneira, fato que resulta em uma sub-representação das classes de menor renda no Ensino Superior (CASTRO, 2001). Colaboram, assim, com a população negra que, pelos aspectos históricos do Brasil, em sua grande parte está inserida nos grupos sociais de menor renda, além disso, contribuem para a entrada de negros e de negras nas universidades que tenham o sistema de cotas raciais, visto que a adoção de cotas não elimina a necessidade de os sujeitos da negritude fazerem vestibular.

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da ‘justiça’, da ‘excelência’ e do ‘mérito’. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2003, p. 42).

Nesse contexto, diferente do que sugere o discurso de Clemente, os cursinhos pré-vestibulares não são uma alternativa das políticas de cotas raciais e sim um complemento dessas políticas. Eles permitem a inserção de pobres e também de pobres negros, estabelecendo tensionamento, o que nos permite ver a ausência dos grupos sociais nos espaços universitários, utilizando o critério socioeconômico e o critério racial.

O texto **Cotas para quê?**, de Marcela Correa, publicado dia 23/03/2005 na *Veja*, se inicia com a seguinte pergunta:

O que fazer quando uma proposta de reforma universitária é assentada sobre a premissa de que negros só terão acesso ao ensino superior por meio de cotas e se descobre que a representatividade dos negros nas escolas superiores federais já é igual à existente na sociedade brasileira? (VEJA, 23 mar. 2005, p. 90).

Para responder a essa pergunta, a jornalista Marcela Correa recorre aos dados de um estudo realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O estudo revela que

O número de negros nas universidades federais corresponde exatamente à sua participação na população brasileira, que é de 5,9. O aumento do número de negros e pardos nas universidades aconteceu antes da vigência da política de cotas. São pessoas que entraram na universidade pelos próprios méritos acadêmicos, dos quais poderão orgulhar se cujo desempenho profissional futuro não ficará estagnado pelo fato de terem cortado caminho rumo ao diploma. Ação afirmativa não pode ser reduzida as cotas. Desse modo, se está fingindo fazer política de ação social (Veja, 23 mar. 2005, p. 91).

A jornalista Marcela Correa ainda argumenta que

Outro aspecto que tem sido relegado ao segundo plano é a melhoria na qualidade do ensino fundamental e médio. Além a atual política de cotas também corre o risco de ter outra nefasta consequência, a de ativar artificialmente uma animosidade interracial algo inusitado no Brasil (Veja, 23 mar. 2005, p. 91).

Para reforçar o discurso do mérito como forma de entrada no Ensino Superior, Marcela Correa divide a população que reconhece uma ancestralidade africana em seus gens em negros e em pardos e reafirma que a universidade tem uma proporção de 5,9 de negros no Ensino Superior, proporção essa que é a social. Esses estudos, como apresentado, que dividem a população em negros e em pardos, não consideram que, no Brasil, o pertencimento étnico-racial é autodeclaratório, explicado pelos efeitos danosos das políticas de branqueamento e da miscigenação brasileira, que busca o branqueamento como referencial almejado. Muitas pessoas têm dificuldade de se reconhecer enquanto negros. Além disso, separar a população em negros e pardos, como fazem essas pesquisas, tornou-se uma estratégia para desarticular os grupos que lutam contra a marginalização histórica dos sujeitos da negritude em território brasileiro.

Devo notar aqui, como faz Piza (2003), que os movimentos negros passaram a empregar a palavra negro, em vez de preto, para se identificar, a partir dos anos 1960, com o objetivo de incluir negros e pardos em um mesmo grupo de descendentes de africanos e de forma que o grupo, assim formado, pudesse ser identificado por meio de sua origem

cultural e ser reportado como grupo minoritário, com a finalidade de denunciar o processo de marginalização encoberto pelo mito da democracia racial.

O texto **Ascensão sem cota**, da jornalista Raquel Salgado, publicado em 02/09/2009, por *Veja*, argumenta que o fosso que separa negros e brancos declarados no Brasil se estreitou em um ritmo sem precedentes desde meados da década passada. Para a jornalista,

No campo da educação, os resultados são ainda mais expressivos. Antes apenas dois em cada 100 negros concluíram a faculdade. Agora, sete em 100 obtêm diploma de curso superior. A redução da iniquidade não tem nenhuma relação com a criação de cotas para negros em universidades ou no serviço público. Deve-se a outros fatores, como a universalização da educação fundamental e a melhoria da qualidade do ensino médio oficial. Isso se deve a melhoria da qualidade ensino. O crescimento do mercado de trabalho, fruto da extraordinária expansão da economia desde a implementação do real, proporcionou também a ascensão dos negros. Mais educados, eles passaram a ter acesso a empregos antes reservados aos brancos (VEJA, 02 set. 2009, p. 96-97).

Raquel Salgado atrela a melhora da situação social da população negra ao desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que garante o crescimento econômico, de modo geral e de forma individual. Além disso, Salgado atrela em seu discurso a universalização da Educação Básica e a melhoria do Ensino Médio como um dos fatores para que a população negra ocupe empregos que antes eram reservados somente aos brancos. Dessa forma, Salgado atrela a educação escolar, em especial a Educação Básica, com o espaço para se adquirir competência para o trabalho, como argumentam Ricardo Filho (2005), Gerzson (2007) e Bottos (2008), ao delinear o perfil da escola adequado ao Brasil, nas revistas *Veja* e *Época*²⁹. A escola se torna o espaço para o desenvolvimento da competência, do talento, do empreendedorismo e do mérito. Esses valores são orientados, vigiados, cobrados e servem de moeda para se premiar ou excluir (GERZSON, 2007).

Ao estabelecer esse perfil para a Educação Básica, os *experts* das revistas *Veja* e *Época* prescrevem a melhoria da educação, em oposição às políticas de cotas raciais, como uma forma de se resolver a exclusão social dos negros e das negras dos espaços como as universidades. O que me faz questionar como se organizam e articulam os discursos na

²⁹ Discussão realizada no Primeiro Capítulo 1 no subtítulo OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EM *VEJA* E *ÉPOCA*.

Veja e Época que relacionam a população negra, a Educação Básica e as políticas de cotas raciais.

4.3 EDUCAÇÃO BÁSICA, POPULAÇÃO NEGRA E COTAS RACIAIS NAS REVISTAS

Os discursos sobre a educação da e para a população negra no Brasil, localizados nas revistas *Veja e Época*, tratam a Educação Básica de duas formas antagônicas. Na primeira, a educação é considerada culpada pela situação de marginalização dessa população quando é acusada de não desenvolver nos sujeitos da negritude as competências necessárias para inseri-los nas universidades. Como demonstro no **Quadro 4**, o texto de Cláudio de Moura Castro, intitulado **Por que na sinfonia não tem negros**, afirma que, “Se o Estado cuidasse melhor do ensino fundamental, não seria necessário propor mecanismos compensatórios de penosa implementação para os candidatados do ensino superior” (VEJA, 15 out. 2004, p. 22). Na segunda, a educação escolar é vista como redentora quando as revistas discursam que só por meio de uma boa Educação Básica é possível melhorar a situação da população negra no Brasil. Conseqüentemente, sua entrada na universidade, no texto **Ascensão sem cota**, da jornalista Raquel Salgado no **Quadro 16**,

[...] a universalização da educação fundamental e a melhoria da qualidade do ensino médio oficial. Isso se deve a melhoria da qualidade ensino [...] proporcionou também a ascensão dos negros. Mais educados, eles passaram a ter acesso a empregos antes reservados aos brancos (VEJA, 02 set. 2009, p. 96-97).

O que diferencia Educação Básica de ser colocada como redentora ou culpada pela situação socioeconômica da população negra é sua capacidade de preparar o indivíduo para o progresso econômico e “para a educação sobra o desafio de dar conta de conteúdos, comportamentos e capacitações que acompanhem a cultura da competência” (GERZSON, 2007, p. 7). Ao olhar para a história da Educação Básica no Brasil, em especial a desenvolvida nas escolas públicas, percebo que atrelar a função da educação ao desenvolvimento individual e do país, como fazem *Veja e Época*, não é uma novidade. Hilsdorf (2005) argumenta que, desde a organização do Brasil em um regime republicano no final do século XIX, a Educação Básica é vista como meio para o desenvolvimento.

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim

oferecendo em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que **formaria o homem progressista adequado aos tempos modernos**, é que tornaria os súditos em cidadão ativo (HILSDORF, 2005, p. 60, grifo nosso).

Ao analisar os textos produzidos por *Veja* e *Época* sobre a educação da e para a população negra no Brasil, noto que o ideal da Educação Básica como espaço para desenvolvimento ainda está presente como meio de promover o progresso do país. Ao inserir os negros e as negras no projeto de desenvolvimento brasileiro, a Educação Básica é vista como espaço para capacitar essa população para o mercado de trabalho, reafirmando nela um ideal de uma nação única e coesa, em que todos são iguais, e que o desenvolvimento está ao alcance de todos, desde que haja mérito para isso.

Utilizando-se de seus dispositivos pedagógicos, as revistas propõem o que ensinar para que os alunos e as alunas passem a acreditar que todos nós somos iguais, independente de nossas histórias. Percebo isso no texto **Fora Zumbi!**, de Diogo Mainardi, no **Quadro 6**: “A luta contra o racismo não se dá glorificando a figura de Zumbi nos livros escolares, mas ensinado que os brancos são negros e os negros são brancos”, A partir do discurso do *expert*, posso inferir que o papel da escola, ao combater o racismo, não é ensinar como os grupos sociais se posicionaram na trama histórica e sim ensinar que todos somos iguais, independente da cor ou raça³⁰ a que pertence.

Para os *experts* da *Veja* e *Época*, as desigualdades sociais, que geralmente são tidas como de cunho econômico, serão sanadas se a escola fornecer uma educação adequada. Por exemplo, no texto **Não deu certo**, do jornalista Ronaldo França, no **Quadro 13**, este afirma: “se a escola pública proporcionar uma formação sólida aos negros, pardos e pobres poderão encontrar a base necessária para ascender profissional e socialmente, cotas ajudam apenas a mudar a cor da universidade e não a classe social” (VEJA, 26 fev. 2003, p. 70). Nesse contexto, uma educação adequada ou sólida é uma alternativa para as políticas de cotas raciais, e, para os autores que reconhecem as disparidades sociais entre a população negra e a população branca no Brasil, a solução para um reposicionamento social do grupo excluído não está nas políticas de cotas e sim na melhoria da Educação Básica, já que, para os *experts* das revistas *Veja* e *Época*, é responsabilidade da escola preparar os alunos e as alunas para o desenvolvimento e competição.

³⁰ É necessário alertar, como fazem Guimarães (2003) e Kaercher (2005), que no Brasil muitas vezes raça e cor se fundem, já que a percepção de raça em nosso país está vinculada a fenótipo.

Nesse contexto, a Educação Básica, inscrita nas revistas *Veja* e *Época*, segue uma lógica de formar cidadãos competentes para ter acesso aos bens materiais. Há espaços sociais que facilitam o acesso a esses bens, como as universidades e as faculdades, confirmando, assim, o mérito como definidor dos espaços que determinado grupo ocupa na trama social e a competição como um definidor das oportunidades que determinado indivíduo terá.

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543).

As políticas sociais que procuram reterritorializar as relações sociais no Brasil, utilizando, para isso, o critério racial, são vistas como prejudiciais ao Brasil e sua unidade, descumprindo, assim, o papel que é reservado para a Educação Básica pela governamentalidade (neo)liberal. As políticas sociais, como as cotas raciais, para além de utilizar o discurso do mérito, utilizam também os fatores históricos para pensar as definições dos sujeitos na trama social brasileira. Isso se confirma no **Quadro 5** no texto da jornalista Julia Duailibi, **Paraíso Negro em Brasília**, que trata da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). A jornalista argumenta que a Secretaria que “busca influir nas políticas públicas, em especial na área da saúde e da educação, de modo a promover o tratamento mais focado nos negros [...] embutem um perigo sério: elas forcem os brasileiros a assumir uma raça [...]”. (VEJA, 14 dez. 2005, p. 82-83)

Dentro dessa lógica de que todos podem competir socialmente da mesma forma no Brasil, pressupondo uma igualdade histórica não existente. O reconhecimento que determinado grupo social foi tratado como desigual considerando seu fenótipo ou raça, é necessário considerar que mérito não é o único fator que determina o acesso dos grupos sociais aos bens materiais. Nessa perspectiva, trabalhar o conceito de raça como um definidor da estruturação social brasileira é reconhecer, como faz Foucault (2008), que o fator racial possa protagonizar a questão do poder na formação do Estado moderno.

Pedagogicamente trabalhar o conceito de raça em seu sentido polissêmico implica fornecer condições aos estudantes para pensar como se construíram os sujeitos sociais e

por que a cor da pele funciona como marcador histórico no Brasil de privilégio e poder. O conceito de raça pode ser utilizado “como uma condição para expandir as realidades ideológicas e matérias da vida pública democrática” (GIROUX, 1999b, p. 110).

Ao propor que essas ações sejam feitas por meio da educação escolar, reconheço que a escola é fundamental para se promover um novo projeto social que não esteja preso ao sujeito único do Iluminismo, que postula um sujeito único para o desenvolvimento. As identidades raciais são múltiplas, porosas, complexas e mutáveis e, assim, fornecem abertura teórica e política para que os educadores e os estudantes percebam como funciona a estratégia de aceitação e de negação da cultura negra na construção da identidade nacional e na sua manutenção na atualidade.

Desterritorizar o território do ‘branco’, expor, examinar e romper, de modo que, como ocorre com outras posições, possa ser colocado sob análise crítica. Procuramos a compreensão dos modos pelos quais esta construção retórica se faz visível e invisível, escapando à análise e, no entanto, exercendo influência sobre a vida diária (GIROUX, 1999b, p. 105).

Nessa perspectiva, as políticas de cotas raciais, ao invés de se inserir em lógica de má qualidade da educação ou de uma boa qualidade da Educação Básica em detrimento das cotas raciais, como postulado nos discursos de *Veja* e *Época*, ajudarão a reinscrever saberes no currículo na Educação Básica. O que permitirá perceber que as disparidades sociais no Brasil também perpassam pelas questões raciais e foram organizadas histórica e politicamente. Em lugar de propor a erradicação do conceito de raça, em si mesmo, os educadores e as educadoras precisam estruturar práticas pedagógicas que promovam um empoderamento dos sujeitos da negritude, a fim de indicar de que maneira o projeto de brasilidade poderia ser renegociado como força produtiva dentro das políticas de apoio às diferenças, ligadas ao projeto que Apple (2001) denomina de democracia racial. Um espaço social em que todas as vozes têm o seu valor e participam da construção nacional, sem se submeter a uma padronização ou tutela.

As histórias como a de Zumbi serão contadas para que os sujeitos da educação possam escutar as narrativas múltiplas que constituem a complexidade de “Outros” historicamente definidos por meio de retificações e estereótipos que nivelam a diferença dentro e entre os diversos grupos subordinados. Apple (2001) afirma que nas narrativas dos grupos subordinados se recuperem as memórias que reescrevem e reinscrevem os fios

históricos das comunidades forjadas, subordinando as diferenças, pois é necessário que essas histórias de grupos subordinados se organizem como as narrativas dominantes europeias de forma que elas possam ser criticamente interrogadas.

Ao invés de a escola se configurar como um espaço que busca a manutenção do projeto de brasilidade da modernidade a todo o custo, na minha perspectiva, a escola poderia trabalhar a cultura negra como espaço de resistência que se configura como um local cultural e político. Reconhecer as relações de poder social possibilita aos educadores discutir e problematizar com os estudantes as marcas históricas e os processos de exclusão e opressão que mantêm o racismo.

5 FECHANDO EDIÇÃO

Ao finalizar esta tese, encontro nela outros caminhos que poderiam ter sido trilhados, mas entendo não ser possível esgotar todas as possibilidades. No decorrer do texto, expressei minhas intenções metodológicas e opções teóricas resultados da soma de lentes entre os Estudos Culturais e as teorizações foucaultianas. Assumir essa perspectiva significa relacionar o processo de leitura e da interpretação da sociedade com as relações de poder que a envolvem, e, a partir delas, compreender como as formulações discursivas são construídas, para alcançar o objetivo desta pesquisa. Dessa forma, analisei como se organizam e articulam os discursos das revistas *Veja* e *Época*, sobre a educação da e para a população negra no Brasil.

No caminho trilhado nessa investigação, trabalhei com encantamento e dentro das condições e possibilidades existentes em diferentes momentos. Entre angústias e seduções, provocações e impasses, impotências e descobertas, desconstruções e construções, a pesquisa foi ganhando seus contornos. Reconheço que em muitos momentos estive governado por inseguranças teóricas, impasses metodológicos e operacionais diante do *corpus* de análise selecionado nas revistas. Mesmo assim, penso que os discursos sobre a educação da e para negritude sugeridos pelas revistas *Veja* e *Época* de 2003 a 2010.

Para responder a questão norteadora, considere as revistas *Veja* e *Época*, instituições midiáticas, capazes de difundir representações e posicionamentos sociais por meio de suas pedagogias culturais. No entanto, os discursos, veiculados pelas revistas não foram tratados como constituidores totais da subjetividade dos leitores e das leitoras. Os discursos ostentam práticas que lhes são históricas. Os discursos saem e retornam às mídias e, neste processo, instituem e subjetivam a população brasileira.

Com o mapeamento e análise dos discursos da *Veja* e *Época*, foi possível verificar que os posicionamentos difundidos por essas instituições midiáticas sobre a educação da e para a população negra estão relacionados ao pensamento social construído no final do século XIX com a formação do Estado Moderno brasileiro.

Nesse contexto das transformações políticas, sociais e culturais, no final do século XIX e início do século XX, com a Proclamação da República, a elite e os intelectuais tinham plena convicção de que a educação escolar levaria o Brasil rumo ao desenvolvimento econômico para se equiparar às nações europeias, como França e

Inglaterra. A frequência à escola, portanto, deveria formar o homem progressista e adequado aos tempos modernos, para transformar os súditos em sujeitos capazes de utilizar sua racionalidade para o progresso do país.

Nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, acreditava-se que o projeto de nacionalidade brasileira, para viabilizar o progresso da nação, só poderia ser feito pelo homem branco europeu. O projeto republicano de modernização nos moldes iluministas encontrou na população negra um entrave para sua consolidação. O desenvolvimento de teorias eugenistas no Brasil, como a teoria do branqueamento propôs iniciativas de redução das populações indesejáveis, utilizando para isso estratégias biológicas, materiais e simbólicas, que construíram um discurso de eliminação da negritude e dos aspectos culturais da população brasileira e do espaço escolar. A teoria do branqueamento, o discurso da miscigenação e a instituição da democracia racial compõem uma rede discursiva que propõem a eliminação do elemento africano na constituição do povo brasileiro própria da realidade brasileira que é base para argumentação dos *experts* das revistas *Veja* e *Época* ao retratar a cultura negra nas páginas das revistas.

O projeto nacional foi marcado por processos de exclusão, subordinação e tutela da negritude, discuti a cultura negra não como um local demarcado geográfica ou economicamente, mas sim como uma posição em que a população negra e a não negra vivenciam as relações sociais que acontecem no Brasil. Os *experts* de *Veja* e *Época*, ao abordarem a população negra em seus textos, relatam marcas das tensões e dos conflitos entre a cultura negra e o projeto de brasilidade que nos sugerem como lidar com os negros e as negras, organizando vontade de verdades, marcando e sinalizando discursos de exclusão e de inclusão na identidade nacional.

Os temas da cultura negra, como corporalidade, religiosidade e história, são abordados em textos das *Veja* e *Época* com o intuito de valorizar o sujeito da negritude, mas sempre como forma de construir um sentimento de pertença, sem questionar as relações de poder existentes, integrando assim o sujeito da negritude ao projeto da modernidade do Brasil. A politização da cultura negra, como forma de repensar o projeto de brasilidade, é negada pelos *experts* das revistas, por exemplo. O movimento negro é acusado, no decorrer de alguns textos, de querer dividir o Brasil e promover o racismo.

Outra discussão que perpassa os discursos sobre a educação da e para a população negra nas páginas das revistas *Veja* e *Época* é o significado do conceito de raça. Esse conceito norteia o jogo do saber e poder para o governmentamento da educação da população

negra, especialmente nas políticas públicas o conceito de raça é um dos critérios para elaboração do sistema de cotas voltadas para a negritude brasileira.

Na maioria dos textos mapeados que trata das cotas raciais, o conceito de raça é entendido como um critério estritamente biológico, negando a sua dimensão social. A negação da raça enquanto um conceito social está baseado na lógica de que, não havendo raças, não existem desigualdades raciais, assim, as ações afirmativas, baseadas na categoria raça, são incoerentes, podendo levar a conflitos e animosidades entre os grupos sociais que vivem no território brasileiro. Nesse sentido, a culpa das desigualdades entre os grupos sociais repousa na própria desigualdade social e seria resolvido com o desenvolvimento econômico que só aconteceria com a manutenção do projeto social vigente que foi pensado na formação do Estado Moderno Brasileiro.

E para explicar a formação racial brasileira, as revistas, *Veja* e *Época* difundem o posicionamento de que somos um povo mestiço. A mestiçagem é um discurso social que por meio do dispositivo de poder forjou corpos e mentes dentro de um padrão europeu. Mesmo com o discurso de aceitação da população negra e da população indígena no caldinho racial, a mestiçagem é tutelada por padrões europeus do que deveria ser a população brasileira.

A negação da raça como um conceito social e a apologia a um país de mestiço, faz com que os *experts* das revistas, utilizando de suas *expertises*, intitule as cotas raciais, como injustas, ilegais, inconstitucionais. Além disso, há inúmeras formações discursivas no *corpus* de análise que associa a entrada da população negra nas universidades ou faculdades por meio das cotas raciais com a diminuição da qualidade do ensino superior.

Para os *experts* de *Veja* e *Época*, a entrada de negros e de negras no ensino superior por meio das cotas raciais fere o princípio da meritocracia. Por este princípio, todas as pessoas, independentes das condições econômicas, histórias e sociais têm os mesmos direitos e vence o melhor, com mais capacidade, competência e eficiência. Esse discurso do mérito individual é uma forma de manutenção de relações sociais assimétricas e é baseado na manutenção do discurso de que todos têm as mesmas condições. Essa visão da meritocracia enquanto forma de explicação de uma ordem social, definida em função de outros fatores, contribui para a manutenção da hierarquia e da desigualdade sociais, utilizando como uma vontade de verdade o discurso da legalidade e da justiça. Outro fator que merece destaque nos posicionamentos sugeridos por *Veja* e *Época* sobre a educação da

e para a educação população negra é a difusão da ideia de que as ações afirmativas como as cotas raciais estão formando uma elite negra no Brasil.

Os textos produzidos por *Veja* e *Época* expressam um ideal de educação básica como espaço para o desenvolvimento e meio para promover o progresso do país. Ao inserir os negros e as negras no projeto de desenvolvimento brasileiro, a educação básica é vista como espaço para capacitar essa população para o mercado de trabalho, reafirmando nela um ideal de uma nação única e coesa, em que todos são iguais, e que o desenvolvimento está ao alcance de todos, desde que haja mérito para isso.

As políticas sociais que procuram reterritorializar as relações sociais no Brasil, utilizando, para isso, o critério racial, são vistas como prejudiciais ao Brasil e à sua unidade. Alegam que essas políticas de cotas raciais descumprem o papel que é reservado à educação básica pela governamentalidade neoliberal.

Na educação básica ou na educação superior, é fundamental a defesa de um projeto social que não postula um sujeito único para o desenvolvimento pedagógico, mas, ao contrário, oportuniza o desenvolvimento do conceito de raça em seu sentido polissêmico.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS* DE ANÁLISE

- ÉPOCA, ed. 251, 06 mar. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 267, 26 jun. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 282, 09 out. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 283, 16 out. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 286, 06 nov. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 290, 04 dez. 2003, s/p.
- ÉPOCA, ed. 301, 19 fev. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 303, 04 mar. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 309, 15 abr. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 310, 23 abr. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 318, 09 set. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 330, 17 jun. 2004, s/p.
- ÉPOCA, ed. 364, 05 maio. 2005, s/p.
- ÉPOCA, ed. 383, 14 set. 2005, s/p.
- ÉPOCA, ed. 403, 02 nov. 2005, s/p.
- ÉPOCA, ed. 410, 23 mar. 2006, s/p.
- ÉPOCA, ed. 430, 14 ago. 2006, s/p.
- ÉPOCA, ed. 433, 04 set. 2006, s/p.
- ÉPOCA, ed. 520, 05 maio 2008, s/p.
- ÉPOCA, Ed. 521, 12 maio 2008, s/p.
- ÉPOCA, ed. 522, 19 maio 2008, s/p.
- ÉPOCA, ed. 530, 14 jul. 2008, s/p.
- ÉPOCA, Ed. 533, 12 ago. 2008, s/p.

- ÉPOCA, ed. 568, 04 abr. 2009, s/p.
- ÉPOCA, ed. 590, 05 set. 2009, s/p.
- ÉPOCA, ed. 595, 10 out. 2009, s/p.
- ÉPOCA, ed. 596, 17 out. 2009, s/p.
- VEJA, ed. 1790, 19 fev. 2003, p. 85.
- VEJA, ed. 1791, 26 fev. 2003, p.70.
- VEJA, ed. 1801, 07 maio 2003, p. 126.
- VEJA, ed. 1802, 14 maio 2003, p. 50-51.
- VEJA, ed. 1820, 17 set 2003, p.10.
- VEJA, ed. 1832, 10 dez. 2003, p. 114.
- VEJA, ed. 1835, 07 jan. 2004, p. 110-111.
- VEJA, ed. 1836, 14 jan. 2004, p. 115.
- VEJA, ed. 1841, 18 fev. 2004, p.15.
- VEJA, ed. 1842, 25 fev. 2004, p. 21.
- VEJA, ed. 1848, 14 abr. 2004, p.75.
- VEJA, ed. 1855, 26 maio 2004, p. 20.
- VEJA, ed. 1859, 23 jun. 2004, p. 46.
- VEJA, ed. 1862, 14 jul. 2004, p. 126.
- VEJA, ed. 1874, 06 out. 2004, p. 34.
- VEJA, ed. 1875, 15 out. 2004, p. 22.
- VEJA, ed. 1879, 10 nov. 2004, p. 28.
- VEJA, ed. 1880, 17 nov. 2004, p. 58.
- VEJA, ed. 1881, 24 nov. 2004, p. 132.
- VEJA, ed. 1889, 26 jan. 2005, p. 74.

- VEJA, ed. 1897, 23 mar. 2005, p. 90-91.
- VEJA, ed. 1902, 27 abr. 2005, p. 93.
- VEJA,, ed. 1922, 14 set. 2005, p. 126-127.
- VEJA, ed. 1929, 02 nov. 2005, p. 63.
- VEJA, ed. 1935, 14 dez. 2005, p. 82-83.
- VEJA, ed. 1950, 05 abr. 2006, p. 118-119.
- VEJA, ed. 1964, 12 jul. 2006, p. 64.
- VEJA, ed. 1969, 16 ago. 2006, p.126.
- VEJA, ed. 1972, 06 set. 2006, p 138.
- VEJA, ed. 1975, 27 set. 2006, p. 126.
- VEJA, ed. 2002, 04 abr. 2007, p. 60-61.
- VEJA, ed. 2009, 23 maio 2007, p. 167.
- VEJA, ed. 2011, 06 jun. 2007, p. 82-88.
- VEJA, ed. 2016, 11 jul. 2007, p. 125.
- VEJA, ed. 2023, 29 ago. 2007, p. 22.
- VEJA, ed. 2059, 07 maio. 2008, p. 127.
- VEJA, ed. 2064, 11 jun. 2008, p. 153.
- VEJA, ed. 2087, 19 nov. 2008, p. 108.
- VEJA, ed. 2102, 04 mar. 2009, p. 67-73.
- VEJA, ed. 2108, 15 abr. 2009, p. 114.
- VEJA, ed. 2128, 02 set. 2009, p. 96-97.
- VEJA, ed. 2140, 25 nov. 2009, p. 188-189.
- VEJA, ed. 2142, 05 dez. 2009, p. 203.
- VEJA, ed. 2147, 09 jan. 2010, p. 100-110.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Léia. Melodrama egípcio: uma tecnologia do sujeito moderno? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 21, p. 75-102, 2003.
- ALBURQUERQUER JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. **Revista Aulas**, Campinas, SP, n. 4, abr./ jul. 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/r4.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP, 1989.
- ALMEIDA, Marlise M. M. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e reconhecimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL: MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1 2007. p. 25-27.
- ANDREWS, George R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-83, set. 1992.
- APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, p. 61-67, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501607.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2011.
- APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-43.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.
- ARAÚJO, Tereza Cristina. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos Pesquisa**, [online], São Paulo, n. 63, p. 14-16, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741987000400001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jul. 2012.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Quem precisa de São Nabuco? **Estudos afro-asiáticos [online]**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 55-77, jan./jun. 2001, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v23n1/a04v23n1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Anti-racismo e seus paradoxos**: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004.
- BACCI, Maria. 500 anos de demografia brasileira: uma resenha. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 141- 159, jan./jun. 2002.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**: história da imprensa brasileira. São Paulo: Ática, 1972.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos Projetos Tutoria e Brasil Afroatitudo na UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto. **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. v.1, p.145-154.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahilandão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado)- FEUSP, São Paulo, 2005.

BENTO, Maria Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Silva; CARONE, Iracy (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 23-58.

BIRMAN, Patrícia. Percursos afro e conexões sócias: negritude, pentecostalismo e espiritualidades. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Org.). **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis, SP: Vozes, 2006. p. 189-205.

BIROLI, Flávia. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 34, p. 269-299, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOTTOS, Juliana. **Professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, André; FERREIRA, Renato; PETRUCCELLI, José Luis. **Quatro anos de políticas de cotas**: a opinião dos docentes. Rio de Janeiro: LPP, 2006. (Série Dados & Debates, n. 2).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003: Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos projetos inovadores de cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. p. 2, 2003a.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CADERNOS Canto Nagô do ilê aiyê. **África Ventre Fértil do Mundo**, Salvador, n. 6, p.27 -35, 1988.

CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: Luz e Sombra na Antropologia Brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, 2002.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p.157-168, maio/ago. 2003.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação [online]**, Marília, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CARNEIRO, Edson. Em 80 anos de abolição. **Cadernos Brasileiros**, Rio de Janeiro, p. 88-106, 1968.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecido (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.13-23.

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha. Baptista. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 163-180.

CARVALHO, Jorge de Carvalho. Ações Afirmativas como base para para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves (Org.). **Afirmando direitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 68-82.

CARVALHO, José . Jorge. Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. **Revista Cinética**, [S.l.], p.177-214, 2008. Disponível em: <www.cinetica.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2012.

CARVALHO, Marta. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Cláudia Moura. Educação superior e equidade: inocente ou culpada? **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

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

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

CATANI, Antonio. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Antonio (Org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 127-131

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 219-239.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raça numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTO, Maria Claral. Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro. **Teoria & Pesquisa**, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 509-518, out./dez. 2009.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para seu ensino. In: LIMA, Ivan Costa (Org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: NEN, 1998. p. 61-77. (Pensamento negro em educação, n. 2).

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra e os conteúdos ministrados na escola normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, DF: SECAD, 2005. p. 221-248.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco. 1987. p. 58-85.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Ande**: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n. 14, p.147-163, 1989.

DIVINE, Robert A. **América**: passado e presente. Rio de Janeiro: Nordica, 1992.

DOEBBER, Michele Barcelos. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e questão racial no Brasil. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**: 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 133.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ECHEVARIA, Felipe Rodrigues; SILVA, Veronice Mastella. **De coadjuvantes a protagonistas**: a representação da população negra na teledramaturgia nacional, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-1652-1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

ESTATUTO da frente negra brasileira. **Revista Proposta**: experiências em educação popular - a questão étnica e os movimentos sociais, ano 15, n. 51, p. 77-84, nov. 1991.

FABRIS, Eli. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 39, p. 250-266, set. 2010.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889 -1930). **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 27, p. 112-126, set. 2007.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Imagens da África no cinema: o potencial da mídia no ensino de história. **ETD**: educação temática digital, Campinas, SP, v.11, n. 1, p. 96-122, dez. 2009.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para alteridade**: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultural afro-brasileira e africana na educação básica. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FERES JUNIOR, João. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e crítica. **Econômica**, Rio de Janeiro, v6, n.2, p291-312, dezembro de 2004

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1, 2.

FISCHER, Rosa. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 39-60.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 222-239.

FOUCAULT, Michel. Hermenêutica do sujeito (1981-1982). **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. p.117-134.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Organizador e tradutor. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção ditos e escritos, v. 6)

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal**. 25. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo A. Heterogeneidade e Conflito na Interpretação do Quilombo dos Palmares. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p. 35-54, 2001.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GERZSON, Vera Regina Serezer. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal**: os discursos sobre educação nas revistas, Veja, Época e Istoé. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política do pluralismo. In: _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1999a. p. 133-174.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999b.

GIROUX, Henry **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e a identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação I. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. (Org.). **Afirmando direitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-15.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.74-85, maio/ago. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v.14, n. 39, p.103-111, fev.1999.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Racial insult in Brazil. **Discourse & Society**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 133-151, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 235-249.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades Raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERNANDEZ, Leila M. G. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

HOFBAUER, Andréas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e pesquisa**, São Carlos, n. 42/43, p. 55-66, 2003.

HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Radar Social 2006: condições de vida no Brasil**. Brasília, DF, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e “análise**. Brasília, DF, n.13, 2007. Edição especial.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004. p. 54-66.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOPES, Neusa. **Enciclopédia Brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOVEJOY, Paul E. A África e a escravidão. In: _____. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 29-56.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: J. Olympio, 2002.

- MACIEL, Fabrício. O Brasil moderno de Joaquim Nabuco. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 13, n. 15, p.76-92, 2006.
- MACIEL, Maria Eunice. *A Eugenia no Brasil*. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999.
- MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e Memória da Educação no Brasil (século XVI e XVIII)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 192-210.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 107-124.
- MARTINS, Silva Zanirato. Pobreza e criminalidade: a construção de uma lógica. **Revista de História (USP)**, São Paulo, v. 132, p. 119-130, 1995.
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da ‘branca senhora’ ao ‘negro herói’: a trajetória de um discurso racial, **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 125-138, 1991.
- MELO, Victor Andrade. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 23-37.
- MESQUITA, Cláudia. Morte e vida quilombola. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p.51-63, maio 2000.
- MIEIKI, Ana Cláudia; BIONDI, Antonio; HAMMES, Daniel. Cotas avançam nas universidades públicas de Norte a Sul do país. In: Cotas raciais: um panorama da aplicação das políticas afirmativas na universidade pública. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 8, n. 43, p. 6-14, jul. 2008.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior**: excelência & justiça racial. 181f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Dossiê da Diferença. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOTTA, Luiz Gonzaga. O jogo entre intencionalidades e reconhecimentos: pragmática jornalística e construção de sentidos. **Comunicação e Espaço Público**, Brasília, DF, ano 6, n. 1/2, p.7-38, 2003.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (Org.). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis, SP: Vozes: CEBRAP, 1982. p. 143-175

MUNANGA, Kabengele. A criação artística negro-africana: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática. In:_____. **África Negra**, Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador: Fundação Gregório de Mattos: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1988. p. 7-9.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp; Estação iência: EDUSP, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kanbengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valério. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p.39-45

NASCIMENTO, Elisa Larkin **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Maria do. **A estratégia da desigualdade: o movimento negro dos anos 70**. 1989. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

NASCIMENTO. Abadias; NASCIMENTO, Elerkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. **Tirando a máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-38.

ODA, Ana Maria; DALGALARRONDO, Paulo. Uma preciosidade da psicopatologia brasileira: “A paranóia nos negros”, de Raimundo Nina Rodrigues. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, ano 7, n. 2, p. 147-160, jun. 2004.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A frente negra brasileira: política e questão racial nos anos 1930**. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

- ORÍ, Ricardo Educação, cidadania e diversidade cultural. **Revista Humanidades**, Brasília, DF, n. 24, p.27-35, 1997.
- ORO, Ari. As religiões Afro-brasileiras no Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 9, n. 13, p. 9-23, jan./jun. 2008.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- PATARA, Luciana. **Comunicação Publicitária criativa, um estudo da recepção sobre a peça A Semana feita para a Revista Época**. 2008. Dissertação (Mestrado)-Universidade Paulista, São Paulo, 2008.
- PERES, Andrea. **Ações afirmativas no Brasil**: gênero e raça. O Progresso das Mulheres no Brasil: diversidade racial e relações de gênero do Brasil Contemporâneo. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questões étnico – raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 4, p.33-47, jun./dez. 2002.
- PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de produção e transmissão do saber na Universidade. Niterói: EdUFF, 1999.
- PIOVESAN, F. Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil. In: DANTAS, et al. (Org.). **Os alicerces da redemocratização**. Brasília, DF: Senado Federal: Instituto Legislativo Brasileiro, 2008. v. 1, p. 349-377. (Coleção Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois).
- PIZA, Edith Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 59-90.
- PORTO, Mauro. Telenovelas e política: o CR-P da eleição presidencial de 1994. **Revista Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 55-67, abr./jun. 1995.
- PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, Maringá, n. 89, out. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89praxedes.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. **Tempo Social**: Revista de Sociologia USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-37, 1989.

- RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&, 2002. p. 255-272.
- RAMOS, Murilo César. Intrigas da corte: jornalismo político nas colunas sociais. In: **Imprensa e poder**. Brasília, DF: Ed. da UNB, 2002.
- REIS, João José. 1996. Quilombos e Revoltas de Escravos no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p.14-39, 1996.
- REVISTA PALMARES. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares: Ministério da Cultura, 2000. v. 19, n. 5.
- RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: exame das representações sobre educação na revista Veja, 1995- 2000**. São Paulo: UNESP, 2005.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A Escola na mídia: nada fora do controle**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1999.
- ROLIM, Rivail Carvalho. Pensamento jurídico-penal sobre a criminalidade negra no Brasil, 1940-1960. **The Latin Americanist**, Charlotte, v. 51, n. 1, p.5-22, 2007.
- ROSE, Nikolas. Governando a alam: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtiva e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.
- ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.11-36.
- SACRISTAN, Gimeno. **Pós-modernidade: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2001.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SALES JUNIOR, Ronaldo Laurentino de. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- SANTOS, Gislaine. A. dos. **A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 1999. p. 141-157.

SANTOS, José Antônio. **Etnicidade nação e cultura**: intelectuais negros – educação e militância. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EdUEM, 1997.

SCHMIDT, Sarai. **Ter atitude**: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global Tese. (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHWARTZ, Lílian. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais dos século XIX no Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.11-40.

SCHWARTZ, Lílian. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Ana C. **Temporalidades em imagens da imprensa**: capas de revistas como signos de olhares contemporâneos. Maringá: EdUEM, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia. **Pensamentos Negros em Educação**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro -brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2007.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA; Silva; Silvério (Org.). **De preto a afro-descendente**: trajetória de pesquisa sobre relações étnicos-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 321-342.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 55-77.

SOARES, Gláucio Ary Dillon; BORGES, Doriam. A cor da morte. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 209, out. 2004. Disponível em: <<http://www.geografiaparatos.com.br/index.php?pag=sl72>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi**. Salvador: EdUFBA, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p.19-62.

STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 114-136, out. 2001.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia Ciência Profissão**, v. 22, n. 4, p. 2-13, 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v22n4/02.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. 16. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: avaliação políticas pública, Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p.453-468, out./dez. 2005.

VEIGA, Cyntia Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. p.75-93

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa Lomônaco. **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. **Educação online**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p.13-38, 2006a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, Aida Maria M. et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão cultural**. Recife: Endipe, 2006b. p. 137-159.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 2-7, 2004.

VIANA, Nildo. Capitalismo e racismo. **Revista Ruptura**, Costa Rica, ano 2, n. 3, p. 78-97, dez. 1994.

VIEIRA, Andréa Lopes. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 81-98.

VILLALTA, Daniela. O surgimento da revista veja no contexto da modernização brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, [s.n.], 2002. p. 312-323.