

---

## **DOUTORADO SANDUICHE: OUTRAS POSSIBILIDADES DE OLHAR A RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR, NEGRITUDE E NARRATIVAS MÍDIATICAS<sup>1</sup>**

FELIPE, Delton Aparecido (UEM)

TERUYA, Terea Kazuko (Orientadora/UEM)

TEIXEIRA, Maria Filomena Rodrigues (Co-Orientadora/ Univ. de Aveiro)

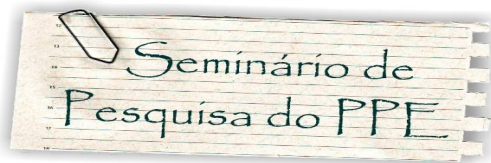
### **Introdução**

A realização do estágio de doutorado no período de março de 2012 a setembro de 2012, junto ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF da Universidade de Aveiro, sob a supervisão da Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira, representou uma oportunidade de aprofundamento de estudos em metodologia de pesquisa.

A Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e Investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, na Universidade de Aveiro/Portugal e coordena um projeto de investigação intitulado **Sexualidade e género no discurso dos media: implicações socioeducacionais e desenvolvimento de uma alternativa na formação de professores/as**. Este projeto apresenta afinidades como o projeto de pesquisa que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – Paraná/Brasil sobre a orientação da professora Doutora Teresa Kazuko Teruya cujo objetivo geral é: Analisar como se organizam e articulam os discursos das narrativas das revistas VEJA e ÉPOCA, sobre a educação escolar da

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES. (Processo 9397-11-9).



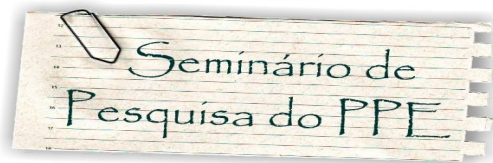
população negra no Brasil. Dessa forma o estágio de doutorado teve o seguinte objetivo: Conhecer a metodologia utilizada para analisar os artefatos midiáticos e sua influência na formação da subjetividade dos/as alunos/as.

Com este objetivo, elaboramos um texto aplicando o método utilizado pela professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira e sua equipe na análise dos discursos das narrativas das revistas VEJA e ÉPOCA. Este método foi frutífero para perceber quais as estratégias discursivas utilizadas por estas revistas para narrar a educação escolar para e sobre a população negra no Brasil.

Ao chegar à Universidade Aveiro para realização do Estágio de doutorado, já havíamos passado pela fase de qualificação do doutorado no Brasil. O texto apresentado para banca de qualificação, intitulado **Discursos da revista VEJA e ÉPOCA sobre a educação escolar da população negra**, tinha a seguinte questão norteadora: Quais os posicionamentos sugeridos pelas revistas VEJA e ÉPOCA, sobre a educação escolar da população negra brasileira?

Para responder a nossa questão, estabelecemos como objetivo geral analisar como se organizam e articulam os discursos das narrativas VEJA e ÉPOCA, sobre a educação escolar da e para população negra no Brasil e nos posicionamos diante dos enunciados que relacionam a práticas escolares e a modernidade. Este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos que são: Problematizar a mídia como um artefato cultural que sugere posicionamentos sociais sobre temas educacionais; mapear os discursos veiculados nas narrativas das revistas VEJA e ÉPOCA, sobre a educação escolar da população negra no Brasil; Investigar as lógicas dos discursos que sustentam os posicionamentos sugeridos por VEJA e ÉPOCA sobre a educação escolar da população negra no Brasil.

No decorrer da tese apresentamos um mapeamento das revistas VEJA e ÉPOCA de 09 de janeiro 2003 a 09 de janeiro 2010. O período compreende o ano em que foi sancionada algumas políticas públicas referente a educação da população negra brasileira: 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 afrobrasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2004) e também foi aprovado Decreto 4.876/2003 que abre precedente para que as universidades públicas e



privadas respeitando a sua autonomia insira o sistema de ações afirmativas, entre esses as cotas, para o egresso de alunos/alunas negras em seus vestibulares.

Nesse período de sete anos, mapeamos 726 revistas, nas quais encontramos 75 textos, 48 na VEJA e 27 na ÉPOCA e selecionamos todos os textos publicados sobre negritude no Brasil. Nosso interesse é perceber como se organizam os posicionamentos sobre a educação da e para população negra nessas revistas.

Em uma análise às práticas e formações discursivas são centradas na descrição dos enunciados. Nosso trabalho consistiu em problematizar os discursos enunciados pelas revistas em situações relacionais: os discursos, sendo eles próprios já uma prática, ostentam práticas que lhe 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, eles próprios, como ações de práticas inseparáveis de uma instituição (FOUCAULT, 1986).

### **Descobrimo ‘novos’ caminhos metodológicos**

Ao iniciar o nosso caminho de pesquisa na Universidade de Aveiro em Portugal fomos apresentados ao referencial teórico que norteou a investigação **sexualidade e gênero no discurso dos media: implicações socioeducacionais e desenvolvimento de uma alternativa na formação de professores/as**. Esta investigação obteve subsídios teóricos metodológicos em estudos desenvolvidos na Espanha que estão retratados em dois livros. O primeiro livro intitulado: *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, organizado pelo por Enrique Javier Díez Gutiérrez e publicado em 2004. Trata-se de uma investigação acadêmica que analisou 250 videogames e como esses videogames influenciam na construção das subjetividades de alunos/as da educação básica sobre ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea. Gutiérrez Díez argumenta que:

Tendo em conta, hoje em dia, que os videogames se instalaram na vida lúdica da grande maioria de crianças, adolescentes e jovens, temos considerado necessário analisar e avaliar seus benefícios e malefícios de uma perspectiva suficientemente ampla, tendo em

conta sua projeção recreativa e educativa. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p.10 tradução nossa)<sup>2</sup>

Ao analisar os videogames e as repostas dadas pelos/as jovens, público preferencial desse tipo de artefato cultural, obtidas por meio de questionários, grupo de discussão, entrevistas e estudo de caso durante a investigação, concluiu-se que a mulher é sempre relegada a um papel estereotipado: a frágil, o objeto sexual ou a masculinizada. Por isso, DIEZ GUTIÉRREZ (2004a) não recomenda a proibição dos videogames, pois eles fazem parte do universo cultural dos/as jovens. O autor sugere que os videogames sejam um artefato midiático com uma agenda política que interfere na formação das subjetividades dos/as jovens, tornando-se necessária a análise e o estabelecimento de uma estratégia para a leitura desses videogames.

O outro livro *Guia didáctica para el análisis de los videojuegos*, publicado em 2004 e também organizado por Enrique Javier Díez Gutiérrez, completa o primeiro. Nesse livro, o professor Díez Gutiérrez propõe uma metodologia para trabalhar com os videogames como uma mídia que veicula uma pedagogia cultural, ao propor o trabalho com os videogames na sala aula.

Não podemos manter a margem do mundo em que vive o alunado que frequenta as nossas aulas. Razão pela qual devemos não só conhecer quais são suas fontes de informação, mas também incorporar suas análises e compreensão no currículo oficial que estamos desenvolvendo para poder ajudar-los e orientar-los em sua compreensão. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004b, p.7 – tradição nossa)<sup>3</sup>

O método de análise dos videogames enquanto uma pedagogia cultural está dividida e quatro etapas: Primeira: **aprender a olhar**. Essa etapa demanda observar como os produtos midiáticos organizam suas imagens, seus sons, seus diálogos. A segunda etapa **compreender e analisar** demanda compreender o porquê imagens, sons

---

<sup>2</sup> Teniendo en cuenta, hoy en día, que los videojuegos se han instalado en la vida lúdica de una gran mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, hemos considerado necesario analizar y evaluar sus bondades. y sus miserias. desde una perspectiva suficientemente amplia, teniendo en cuenta su proyección recreativa y educativa. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004a, p.10)

<sup>3</sup> No podemos mantenernos al margen del mundo en el que vive el alumnado que puebla nuestras aulas. Razón por la que debemos no sólo conocer cuáles son sus fuentes de información, sino también, incorporar su análisis y comprensión en el currículo ordinario que estamos desarrollando para poder ayudarles y orientarles en su comprensión. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004b, p.7)

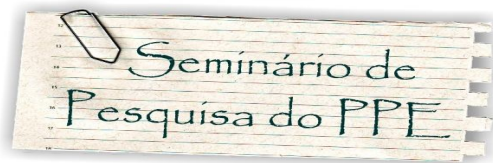
e diálogos foram organizados de uma maneira e não de outra. A terceira etapa **interpretar e avaliar** demanda que o/a espectador/a ou aluno/a narre porque acredita que as imagens, os sons e os diálogos foram organizados dessa forma e qual a relação com as narrativas sociais. A quarta demanda **transformar**, ou seja, permitir que o/a aluno/a, como espectador, reelabore as narrativas difundidas pelos videojogos e percebam que esses produtos culturais difundem estereótipos calcados nas relações sociais estabelecidas no decorrer da história.

Apesar dos muitos pontos de contato que o nosso estudo tem com os trabalhos citados acima e o projeto de investigação coordenado pela Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira, entendemos que o foco de trabalho desses estudos é formação de professores/as, mídias, gênero e sexualidade. O nosso foco de investigação é a relação que se estabelece entre educação, mídias e negritude.

Para buscar o nosso foco, iniciamos a leitura dos trabalhos realizados pelo professor espanhol Teun A. Van Dijk, trabalhos esse que em sua maioria nos foram apresentados pela professora Doutora Maria Filomena Teixeira. Van Dijk (2008) argumenta em um de seus trabalhos que a maioria dos estudos sobre racismo centra-se nas formas da desigualdade socioeconômica e exclusão, por um lado, ou em preconceitos étnico-raciais e atitudes, por outro lado. Apesar de fundamentais para Van Dijk esses estudos não dão conta das muitas raízes do racismo nem dos processos de sua reprodução diária. Mesmo na América Latina, onde o racismo está enraizado no colonialismo e nas subseqüentes formas de dominação social, econômica e cultural pelas elites brancas, falta ainda uma conexão.

Van Dijk continua a argumentar que se o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares, na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas.

Esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo



estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (VAN DIJK, 2008, p.15)

Ao escolhermos as revistas como corpus de análise, consideramos que uma das principais estratégias para combater o racismo, o preconceito e a marginalização vivenciados pelos sujeitos da negritude no Brasil, é viabilizar condições reais para as mudanças necessárias. E a compreensão de como se organizam os discursos sobre a população negra e as relações de poder históricas em que ela está envolvida é um dos elementos fundamentais para essa mudança.

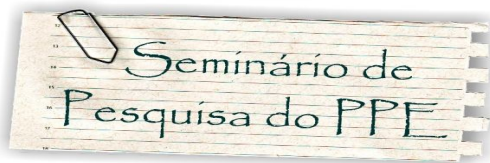
Consideramos que método elaborado por Gutiérrez (2004a; 2004b) permite estabelecer uma estratégia de leituras dos posicionamentos das revistas VEJA e ÉPOCA sobre a educação.

### **Novas possibilidades de “ver” a relação revistas, educação e negritude no Brasil**

Para demonstrar as possibilidades de utilização do método elaborado por Diez Gutiérrez (2004a;2004b) como estratégia para a leitura e problematização dos posicionamentos sugeridos pelas revistas VEJA e ÉPOCA sobre população negra no Brasil, dos 75 textos encontrados, sendo 48 na VEJA e 27 na ÉPOCA. Optamos por analisar duas capas publicados e veiculados como chamada de capa das revistas nos sete anos de mapeamento que fizemos. Escolhemos as capas por concordar com Barbosa (2008) ao argumentar que a capa de uma revista representa uma página cujo propósito comunicativo é atrair o/a leitor/a. Para tanto tem em sua narrativa recursos verbais e não verbais, constituindo-se um grande enunciador com poder de influenciar o seu interlocutor

O primeira capa foi publicada na revista VEJA na edição 2011 de 6 de junho 2007 e tem a seguinte chamada de capa: **Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como branco e negro. E mais uma prova de que raça não existe.**

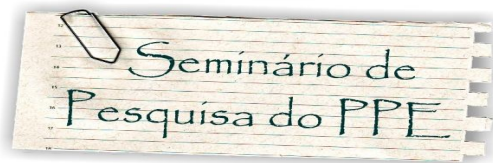




Para aprender a olhar essa capa como sugere Diez Gutiérrez (2004a; 2004b) é necessário considerar seus recursos narrativos, verbais e não verbais. A capa traz elementos recorrentes em todas as capas da Revista VEJA: O nome da revista; a logomarca da Editora Abril; o número da edição; ano; endereço do *site* da revista. Os recursos não verbais da chamada de capa estão organizados da seguinte forma: a capa é dividida ao meio na vertical pela cor branca e preta e com a imagem de dois jovens iguais, um de camisa branca que está sobre a parte branca e um de camisa preta que está sobre a parte preta da revista. O jovem de camisa preta está à frente do jovem de camisa branca. Os recursos verbais estão dispostos da seguinte forma: letras garrafais em tamanho de fonte menor estão escrito em branco: **Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como;** nas letras vermelhas com tamanho de fonte médio está escrito em letras garrafais: **branco e negro;** em letras garrafais menor em branco está escrito: **mais uma prova de que.** E com letras garrafais maiores do que os dois tamanhos utilizados anteriormente está escrito em amarelo: **Raça não existe.**

O segunda capa foi publicada na Edição 568 de 4 de abril de 2009 com a seguinte chamada de capa: **Cotas: Reservar vagas na universidade para negros índios ou pobres é uma solução – ou cria mais problemas?**

A capa traz elementos recorrentes em todas as capas da Revista ÉPOCA: O nome da revista; a logomarca da Editora Globo; o número da edição; ano; endereço do *site* da revista. Os recursos não verbais da capa das revistas estão organizados da seguinte forma: cinza é a cor predominante na capa e é utilizada como cor de fundo. A parte inferior da revista contém sete lápis apontados e enfileirados com a ponta indicando para o topo da capa, dos sete lápis três são brancos posicionados à direita, um é preto e está no centro e outros três são brancos e posicionados à esquerda. Dos recursos narrativos verbais escritos em preto, letras garrafais e negritadas **Cotas** e em tamanho de fonte menor, em letras garrafais pretas em forma de pergunta está escrito. **Reservar vagas na universidade para negros, índios ou pobres é uma solução – ou cria mais problemas.**



As duas capas escolhidas fazem parte desse movimento das revistas VEJA e ÉPOCA de informar e analisar, organizando-se como uma difusora de pedagogias culturais, sugerindo aos seus leitores o que pensar dos acontecimentos sócio-históricos no Brasil. Em 2003, em consequência do Movimento Negro e os resultados os dados dos órgãos governamentais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que apresentavam disparidades econômicas, sociais, políticas e educacionais entre a população negra e branca no Brasil, o governo federal sancionou a Lei 10.639/2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, e institui, no artigo 26, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

Além disso, em novembro de 2003, o governo federal assinou o Decreto 4.876, que abre precedente para que as universidades públicas e privadas, utilizando de sua autonomia adotem o sistema de cotas raciais voltado para a população denominada preta e parda–negra - em seus vestibulares, ampliando para o âmbito nacional as políticas adotadas por alguns governos estaduais: o do estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) em 2002. A Universidade do Estado da Bahia (UENB) na Bahia e Universidade de Brasília (UnB) no Distrito Federal em seus vestibulares de 2003 (MUNANGA, 2004).

A adoção dessas políticas voltadas para escolarização da população negra gerou intensos debates sociais. O posicionamento daqueles que já conheciam os dispositivos da Lei 10.639/2003 e do Decreto 4.876/2003 era dividido, uns concordavam e outros discordavam. Essas medidas governamentais geraram debates em tornos dos seguintes questionamento: Existe raça no Brasil? Para que servem as cotas?

Dessa forma, para interpretar e avaliar as duas capas escolhidas é necessário perceber que as duas revistas utilizam nas suas capas o branco e preto, a VEJA utiliza estas cores como pano de fundo, nas cores das camisas dos rapazes que ilustram a capa e nas cores das letras. Já a ÉPOCA faz isso nas cores do lápis que ilustram a capa, nas cores das letras e, além disso, utiliza como cor de fundo da capa cinza que é cor intermediária entre o preto e branco. Nas duas capas, apesar de utilizarem sempre o



branco e preto, estas cores não se encontram de forma harmônica nas capas das revistas. A revista VEJA demonstra isso ao sobrepor o jovem de camisa preta ao jovem de camisa branca mesmo sendo iguais; a ÉPOCA faz isso ao negritar a palavra cotas sobre o fundo cinza e sobre por lápis em sua maioria branco e um lápis preto que fica no meio ao fundo cinza.

As revistas se propõem a discutir políticas de ação afirmativas voltadas para a população negra. Para Felipe e Teruya (2011), são estratégias para garantir a igualdade de oportunidades aos grupos afetados por mecanismos históricos de discriminação e preconceito. São ações que pretendem alterar positivamente a situação de desvantagem desses grupos e preveni-los contra a possibilidade de se tornarem grupos que tenham seus direitos negados por um sistema que opera de modo inercial na manutenção das discriminações. As revistas VEJA e ÉPOCA, não estão só construindo capas para veicular informações, mas também estão sugerindo aos seus leitores um posicionamento.

Ao analisarmos os aspectos verbais das capas em questão, o texto da chamada de capa da revista VEJA é **Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como branco e negro. É mais uma prova de que raça não existe.** Está chamada de capa retrata um fato noticioso ocorrido na Universidade de Brasília (UnB) – Brasil em 2007, em que os gêmeos idênticos Alex e Alan Teixeira da Cunha se inscreveram na política de cotas raciais iniciadas na UnB em 2003. Um foi considerado negro e outro não. Para construir essa chamada de capa, mais uma vez a VEJA recorre a utilização da cores, branca, vermelha e amarela. As maiorias das palavras da frase estão escritas em branco, as palavras: **branco e negro** estão escritas em vermelho com uma fonte maior, indicando-nos algo proibido ou perigoso de se fazer. E as palavras, **raça não existe** está em fonte maior, escrito em amarelo, remetendo à ideia de atenção.

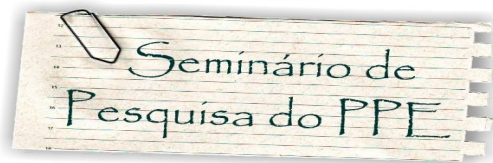
O texto da chamada de capa da revista **Cotas: Reservar vagas na universidade para negros índios ou pobres é uma solução – ou cria mais problemas?** Publicada em abril de 2009 está inserida no contexto em que o Congresso Nacional Brasileiro votava um projeto de lei sobre o sistema de cotas nas 55 universidades federais do Brasil, aprovando as vagas reservadas a estudantes de escolas públicas, índios e negros. São os grupos sociais que historicamente não foram inseridos no ensino superior no

Brasil, considerando que a população brasileira que tem ensino superior não passa de 15% em 2010 (IBGE, 2010). E revista ÉPOCA ao fazer um questionamento em sua capa sobre a consequência da implementação das políticas cotas no Brasil, aparentemente sugere neutralidade em sua análise, no entanto, uma análise mais detalhada dos aspectos verbais e não verbais há uma difusão de discursos que induz a um posicionamento aos/as leitores/as.

Com base nas discussões de Díez Gutiérrez (2004a; 2004b), argumentamos que as duas capas emitem informações em seus aspectos verbais e não verbais sobre as políticas de cotas raciais no Brasil. As duas revistas sugerem a inexistência de raça. A VEJA afirma verbalmente que raça não existe e não verbalmente ao sobrepor os irmãos gêmeos que teoricamente são iguais e ao dividir a capa verticalmente em proporções iguais de branco e preto. A ÉPOCA demonstra isso em seus aspectos não verbais ao sobrepor lápis pretos e brancos sobre um fundo cinza, simbolizando a união de pretos e brancos. No Brasil, interpretamos que a cor cinza representa a mestiçagem. A mestiçagem é slogan definido por muitos teóricos para caracterizar a população brasileira, tornando o conceito de raça inoperante no país.

Percebemos que a discussão do conceito de raça é complexa, porque é um conceito polissêmico e foi utilizado historicamente como forma de segregar e separar os grupos humanos, utilizando o argumento de que os humanos eram divididos biologicamente em raças inferiores e superiores, o que permitiu a categorização e inferiorização de grupos como negros, índios e judeus (SILVÉRIO, 2003). Dessa forma, o conceito de raça evocado pelo sistema de cotas, não pode ser tomado como uma categoria estável e muito menos em seu aspecto biológico, de fato não podemos considerar raça como uma coisa, algo que pode ser retificado, um objeto que pode ser medido como se fosse uma entidade biológica.

Apple (2001, p.62) afirma que “raça é 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”. 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 dinâmicas que levaram a construções das sociedades modernas.



A utilização do conceito de raça nas políticas públicas brasileiras permite uma revisitação de como foi organizada a sociedade brasileira e nos permite visualizar como a cultura negra e outras culturas não brancas foram deixadas fora do projeto nacional, em busca de uma branquitude como ideal de civilização. Dessa forma, precisamos entender o conceito de raça para além de suas implicações genéticas tão utilizadas nos discursos de VEJA e ÉPOCA, pois é conceito social, levando-nos a afirmar que raça existe sim. Por isso, defendemos que esse conceito é fundamental para discutir as disposições que os sujeitos sociais no Brasil tomaram ao longo da história.

No Brasil em especial os sujeitos na negritude sofre o processo de desvalorização e depreciação. A categoria raça ao ser utilizado como uma categoria histórica permite problematizar as desvantagens que estruturam as desigualdades sociais e culturais entre negros e brancos, mas para isso é necessário a problematização e denúncia dos discursos que defendem que o conceito de raça se restringe a categoria biológica e que por isso somos caracterizados enquanto raça humana.

A argumentação de que não existem raças ou que somos constituídos pela raça humana, nos remete à Foucault (2008) ao chamar 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; á custa de urna passagem que foi a do plural das raças para o singular da raça; a custa de urna 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)

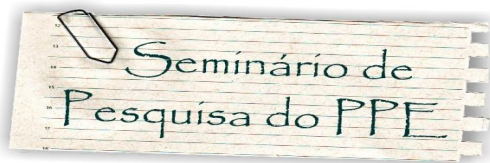
Foucault relata a mudança dos discursos dos Estados em torno da raça, se no século XIX foi utilizado o discurso da variedade de raças como uma forma de categorizar e hierarquizar os grupos humanos, no século XX, o discurso utilizado seria o

da não existência de raças como uma 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, como arguta Vieira (2003, p.89), a culpa das desigualdades entre os grupos sociais repousa na própria desigualdade social, “quando não nos indivíduos que dentro de uma ordem liberal, são vistos como incapazes de obter sucesso em mundo em competição”.

**Reservar vagas na universidade para negros índios ou pobres é uma solução – ou cria mais problemas?** Esta pergunta da capa da revista *ÉPOCA* leva-nos a compreender que quando se trata das políticas afirmativas para população negra, as chamadas cotas, o sistema demonstra que 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, perene elite dominante” (SILVÉRIO, 2003, 70).

Apple (2001) e Giroux (1999) afirmam não estranhar que a medida que ocorre o descentramento das narrativas discursivas dominante, a elite dominante recorre ao discurso nacionalista para a integração dos vários grupos, mas sempre sobre tutela dos ideários dos arquitetos da modernidade, o homem branco europeu, ou seja, o sujeito do iluminismo.

O discurso do miscigenado é adotado atualmente nos discursos dominantes como uma forma de construir uma cilada da diferença, utilizando o argumento de que somos multiculturais em nossa formação e a narrativa de que não dá para saber quem é negro, quem é branco ou índio. No processo de formação brasileiro esses três grupos se fundiram formando o povo brasileiro, criando mais uma vez a ideia de unidade nacional. Mas nesses discursos não informam que uma parcela dessa população descende de pessoas que chegaram ao Brasil acorrentado, foram escravizados e enfrentam séculos de marginalização intensificados pelas políticas de branqueamento patrocinadas pelo Estado. Outra parcela da população como a indígena foi morta no

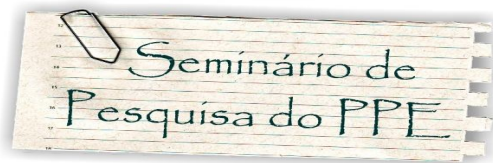


processo de colonização do Brasil. Nesse discurso “nós” miscigenados difundidos pelas revistas e utilizados por aqueles que buscam a manutenção projeto de brasilidade, não considera a destruição e a inferiorização histórica da experiência e das memórias de uma parcela do povo brasileiro.

O discurso sobre a mestiçagem utilizada na atualidade 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 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 as 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):

Entender a cultura negra como espaço de resistência e as políticas de cotas como uma estratégia de resistência implica em compreender como a representação social em torno da raça opera em nossa sociedade. Entender que 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, desvelando os discursos de integração revestidos de nós artificial, como é da mestiçagem no Brasil. É necessário refletir sobre o alerta que nos faz Apple (2003, p.65): “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, mesmo contra seus interesses.”



Temos a consciência de que utilizar a categoria de raça como categoria história é buscar entender o racismo como uma construção histórica, utilizado muitas vezes pelo Estado para submeter os grupos sociais ao seu poder. Foucault (2008, 304) alerta:

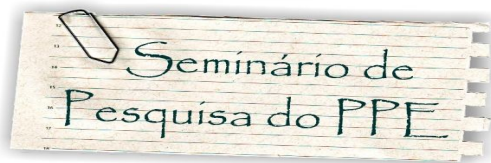
E aí creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se 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.

Se consideramos o enunciado acima de Foucault, temos que admitir que não é possível discutir raça ou racismo Brasil, sem necessariamente questionar as bases em que a brasilidade foi forjada. Ao levar isso em consideração entendemos que as páginas das capas divulgadas propõem uma discussão social, no entanto, fazem isso de forma histórica, desconsiderando as relações de poder estabelecida entre grupos sociais no Brasil.

Transformar o discurso veiculado pela VEJA e ÉPOCA demanda entender que o branco e o preto como marcas demonstrativas do pertencimento étnico no Brasil, nunca se misturam de forma igual, a negação do preto se deu em um primeiro momentos por anos de escravidão e depois pela busca de eliminar o sangue preto da população brasileira.

Ao analisar a exortação da mestiçagem feitas nos enunciados de nosso corpus de análise, temos que considerar que a mestiçagem no Brasil pode ser um discurso utilizado para esvaziar a luta política da cultura negra ao propor a raça como uma categoria de análise social. Para não cair nessa cilada é necessário entender que o conceito de raça no Brasil está ligado à cor da pele da sua população e não ao fluxo genético entre 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 no Brasil, mas não é explicável apenas pela história de



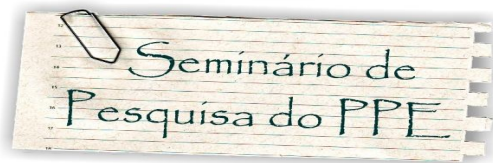


escravismo, porque continuou sendo alimentado em todos os tempos, em competições sociais, na educação, na saúde, na luta pelo emprego.

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)

Ao contrário do discurso veiculado pela revista VEJA e ÉPOCA, a discussão proposta pelas políticas de cotas não levará a divisão do Brasil, mas possibilitará a revisão 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 utilizarmos o conceito de raça, somado ao conceito de cor, compreendemos 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 nova identidade nacional com base nas teorias sociológicas emerge com a pós-abolição e o questionamento das bases antropológicas e biológicas para explicar as diferenças humanas absorvem o negro e o mestiço no sonho de uma nação branca.

O conceito de raça suscitado nas políticas de cotas nos faz entender a singularidade do racismo brasileiro que é a discriminação de cor, portanto, entendemos 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 étnico-raciais no Brasil.



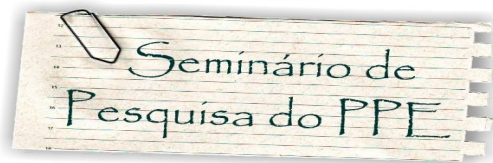
## Considerações

O olhar que direcionamos para análise das capas de revistas VEJA e ÉPOCA está sujeito a questionamento. Nossa análise não teve a pretensão de neutralidade, ao contrário, procuramos mostrar que apesar do discurso na neutralidade das revistas enquanto mídias difusoras de pedagogias culturais estão alicerçadas em valores dominantes.

No decorrer de nossa análise buscamos mostrar que a VEJA e ÉPOCA ao negar raça enquanto um conceito social válido e necessário para analisar as condições sociais brasileira e as políticas de ação afirmativa, como por exemplo, a reserva de vagas nas universidades para a população negra sugere posicionamentos sociais vinculados ao projeto de Brasil em que o sujeito da negritude foi constantemente negado, em prol de um país que tinha no sujeito da branquitude o ideal de desenvolvimento.

Pedagogicamente trabalhar o conceito de raça em um sentido polissêmico implica em fornecer condições aos estudantes para se pensar como se construíram os sujeitos sociais e porque 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 ideológica e matérias da vida pública democrática, diferente, por exemplo, do que deixa a entender a página de capa da ÉPOCA com sua narrativa verbal e não verbal. Trabalhar o conceito de raça e, alicerçado nele, fazer reservas de vagas nas universidades brasileiras, com sua história marcada pela desigualdade entre os grupos étnico-raciais, não trará problemas, ao contrário, permitirá que as narrativas dos grupos subordinado 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 européias de forma que elas possam ser criticamente interrogadas, favorecendo o processo de transformação nas representações sociais.

O estágio de doutorado possibilitou a análise das mídias e sua relação constante com a formação da subjetividade de alunos/as que adentram o espaço escolar. Essa experiência em Portugal permitiu-nos condensar informações fundamentais ao projeto



de doutorado focado nos posicionamentos sugeridos pelas revistas VEJA e ÉPOCA sobre a educação da e para população negra.

Além disso, permitiu pensar outras estratégias de leitura e formação de professores/as para problematização de artefatos midiáticos como as revistas, assim como pensar em estratégias para organizar a formação de professores/as utilizando o método de Díez Gutiérrez como descrito no decorrer do relatório. Por último, consideramos fundamental a experiência acadêmica e a troca de experiências com pesquisadores/as de um país europeu.

## REFERÊNCIAS

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: 07 nov. 2011

BARBOSA, Hall. **O uso mercadológico da imagem infantil e o julgamento sumário em capas da revista VEJA – um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Universidade de Taubaté, 2008. Disponível em: [http://www.jornalonline.com.br/2008/out/focus/analise\\_artigo\\_focus\\_jornalonline.com.br\\_edicao022](http://www.jornalonline.com.br/2008/out/focus/analise_artigo_focus_jornalonline.com.br_edicao022) Acesso em 06/07/2012.

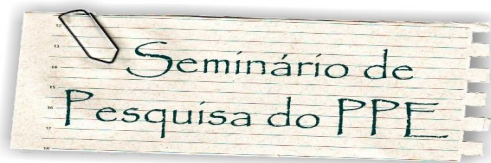
BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/Secad, 2004.

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. 2003.

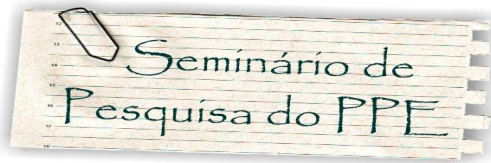
DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (Dir). **Guia didáctica para el análisis de los videojuegos**. Madrid, CIDE e Instituto de la Mujer; 2004b.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (Dir). **La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos**. Madrid, CIDE e Instituto de la Mujer; 2004a.

ÉPOCA, ed. 568, 04 abr. 2009,



- FELIPE, Delton Aparecido; Teruya, Teresa Kazuko. Ações afirmativas na educação brasileira. COSTA Luciano Gonçalves (Org.). **História e Cultura Afro-brasileira: Subsídios para prática da educação sobre as relações étnico-raciais**. EDUEM, 2011
- FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- GIROUX, Henry **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2003.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999 – Porto Alegre: UFRGS, 2005**.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. O jogo entre intencionalidades e reconhecimentos: pragmática jornalística e construção de sentidos. **Comunicação e Espaço Público**, ano 6, n. 1 e 2. Brasília, 2003.
- MUNANGA, Kabengale. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep, 2003, p. 115- 130..
- RABELLO, Sylvia; CALDEIRA, Ana; TEIXEIRA, Filomena. Os artefatos dos media na educação em sexualidade. Revista Exedra; nº 6, 20012
- SCHWARTZ, Lílian. O espetáculo das raças. São Paulo, Companhia das Letras; 2000.
- SILVA, Tomás Tadeu. . Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- 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: Inep, 2003, , p. 55-77.
- Teixeira, Filomena. Educação em sexualidade e formação de professores/as. In F. Teixeira,[et al.] (Orgs.) **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas** (pp. 315-319) (E-book). Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. 2010
- VAN DIJK, T. **Racismo y discurso em América Latin**. Barcelona: Gedisa, 2007
- VEJA, ed. 2011, 06 jun. 2007,



Universidade Estadual de Maringá  
12 a 14 de Junho de 2013

---

VIEIRA, A. L. da C. 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: Inep, 2003, p. 81-98.