CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DA MÍDIA FÍLMICA PARA O MUNDO DO TRABALHO: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DO (A) TÉCNICO (A) EM ADMINISTRAÇÃO

Carlos Roberto do Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges

Rio de Janeiro
Dezembro de 2013

DA MÍDIA FÍLMICA PARA O MUNDO DO TRABALHO: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DO (A) TÉCNICO (A) EM ADMINISTRAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Carlos Roberto do Nascimento

Aprovada por:

_____

Presidente, Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges

(Orientador - CEFET/RJ)

_____

Prof[a]. Dr[a].Claudia Miranda (UNIRIO)

_____

Prof[a]. Dr[a]. Tânia Mara Pedroso Müller (CEFET- RJ/UFF)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

N244 Nascimento, Carlos Roberto do
Da mídia fílmica para o mundo do trabalho : as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração / Carlos Roberto do Nascimento.—2013.
xiv, 143f. : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.
Bibliografia : f. 130-143
Orientador : Roberto Carlos da Silva Borges

1. Negros – Educação – Brasil. 2. Programas de ação afirmativa na educação – Brasil. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 4. Integração na educação. I. Borges, Roberto Carlos da Silva (Orient.). II. Título.

CDD 379.260981

À minha mãe e irmãs que sempre me apoiaram.

Ao meu pai e minha irmã Lúcia que velam por mim num outro plano.

À minha família: minhas filhas Elisa e Raquel, meu filho Rafael e minha esposa, Vida - Diana por todo amor e pelos carinhos, incentivos e esforços para entender as minhas ausências e os meus distanciamentos durante este período.

Agradecimentos

Chegar ao final de uma jornada com a consecução dos objetivos idealizados, quando no inicio da caminhada só possuímos expectativas e ansiedades, só é possível quando contamos com a comunhão de forças e energias que recebemos, às vezes mesmo sem perceber, daqueles que também, às vezes, mesmo sem querer nos protegem, nos incentivam, nos questionam, nos orientam, nos ouvem, nos acolhem, nos criticam, nos ensinam, nos apóiam, nos cobram, nos entendem, nos aceitam, nos fazem refletir, sonhar, sorrir, nos abraçam, nos amam e nos fazem ser feliz. É até arriscado fazer um rol, certamente o tempo não deixará lembrarmo-nos de todos, mas, especificamente, em relação à conclusão desta pesquisa eu não posso deixar de agradecer:

Ao meu bom Deus e todas as forças espirituais que sempre iluminaram meus caminhos.

Às pessoas da minha família para quem já dediquei este trabalho.

Ao Professor Doutor Roberto Carlos da Silva Borges, que apesar de todas suas atribuições na Coordenação desse Mestrado, se dispôs a ser meu orientador e, mesmo estando em outra cidade, nunca me deixou *órfão* do seu apoio e atenção.

Ao PPRER/CEFET/RJ, seus profissionais e corpo docente, particularmente às professoras e aos professores: Alvaro de Oliveira Senra, Carlos Henrique dos Santos Martins, Fátima Maria de Oliveira. Maria Renilda Nery Barreto, Mário Luiz de Souza e Sérgio Luiz de Souza Costa que compartilharam sem reservas as suas fontes de conhecimento.

Às Professoras Doutoras Claudia Miranda e Tânia Mara Pedroso Müller, que ao lado dos Professores Roberto Borges e Mário Luiz, compuseram a Banca de Qualificação da Pesquisa e forneceram excepcionais contribuições para que eu terminasse este trabalho.

Aos companheiros e companheiras da primeira turma de pós-graduação *Stricto Sensu* em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, que com a convivência, com a co-participação em atividades, com as trocas de informações, com os debates e discussões sobre as temáticas, agregados às leituras e ao que era transmitido em sala de aula, me permitiram ampliar o “pensamento teórico-reflexivo” necessário para a constante articulação entre a prática e a teoria nas relações etnicorraciais.

À Fundação Osório, à Direção, aos seus profissionais, à Coordenação, ao amigo Samuel chefe do Corpo de Alunos e ao Corpo Docente, particularmente as professoras e professores: Ana Cristina, Dilza, Guiomar, Lourdes, Luciana, Marcelo, Márcia, Nadja, Olga, Paulo, Simone e Sueli pelo apoio, concessões, troca de experiências e incentivos.

À Inspetora Lenita, companheira de todas as horas que, por diversas vezes, me auxiliou na movimentação dos grupos, na preparação de materiais etc.

E, finalmente, o meu agradecimento especial para todos os (as) jovens alunos (as) que participaram efetivamente das discussões, dialogando e trazendo as suas vivências e contribuições para as conclusões desta pesquisa.

Sonhar
Mais um sonho impossível,
Lutar,
Quando é fácil ceder,
Vencer, o inimigo invencível,
Negar, quando a regra é vender.
Sofrer a tortura implacável,
Romper a incabível prisão,
Voar num limite improvável,
Tocar o inacessível chão.
É minha lei, é minha questão,
Virar esse mundo,
Cravar esse chão.
Não me importa saber
Se é terrível demais,
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz.
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão,
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão.
E assim, seja lá como for,
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

Joe Darion – Mitch Leigh

Versão: Chico Buarque e Ruy Guerra (1972)

RESUMO

DA MÍDIA FÍLMICA PARA O MUNDO DO TRABALHO: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DO (A) TÉCNICO (A) EM ADMINISTRAÇÃO

Carlos Roberto do Nascimento

Orientador:

Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Esta pesquisa partiu da proposta de buscar, em vários tipos de mídias fílmicas, as condições didáticas adequadas para se tratar das temáticas relacionadas com a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, preconizadas pela Lei 10.639/03 e demais normativas correlacionadas, numa perspectiva de integração com os conteúdos da formação profissional de jovens do Ensino Médio-Técnico em Administração. De forma recorrente, a pesquisa identificou fragilidades na implementação do artigo 26-A da LDBEN, criado pela citada Lei, bem como lacunas a serem preenchidas quando da transmissão de informações, em sala de aula, no que tange as lutas do povo Afro-Brasileiro que, sabemos, vão muito além das revoltas quilombolas. Por fim, este trabalho se apresenta a partir do seu nascedouro com o ideal de priorizar as produções fílmicas, publicações e artigos de pensadores e intelectuais nacionais, por considerar o poder da legitimidade de quem conhece a realidade da pseudodemocracia racial do país, bem como se delimita a ser um trabalho indicativo para futuras pesquisas mais aprofundadas, contudo, inclui proposição abrangente por ajudar a pensar em várias vertentes que envolvem esta “costura” em sala de aula, a partir de uma pedagogia dialógica com as diversas culturas juvenis na busca da adesão a uma (Re) Educação para lidar com esta sociedade interracial e multicultural.

Palavras-chave:

Mídias Fílmicas; Relações Etnicorraciais; Educação Profissional.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2013

ABSTRACT

FILMIC MEDIA FOR THE WORLD OF WORK: THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN TRAINING (A) TECHNICAL (A) IN ADMINISTRATION

Carlos Roberto do Nascimento

Advisor:

Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação in ethnic-racial Relations – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

This research started from the proposal to seek, in various types of film media, appropriate educational conditions to address the issues related to the (Re) Education for Ethnic-racial Relations advocated by Law 10.639/03 and other normative correlated with an eye to integration with the contents of the vocational training of young - Technical High School Administration. Recursively , the research identified weaknesses in the implementation of Article 26 -A of LDBEN , established by that Act , as well as gaps to be filled when transmitting information in the classroom , regarding the struggles of African - Brazilian people which we know go far beyond the maroon revolts . Finally , this work presents from its birth to the ideal of prioritizing filmic productions , publications and articles to national thinkers and intellectuals , considering the power of the legitimacy of those who know the reality of racial pseudo - democracy of the country , as well defines as being indicative for future work further research , however, has comprehensive proposition for helping to think about various aspects involving this " seam " in the classroom , from a dialogic pedagogy with the various youth cultures in search adherence to a (re) education to deal with this interracial society and multiculturalism .

Keywords:

Filmic media; Ethnic-racial Relations; Professional Education

Rio de Janeiro
December 2013

Sumário

Introdução **01**

I - A (Re) Educação Etnicorracial na Formação do Técnico em Administração **12**

II - A Aplicação Etnicorracial das Mídias Fílmicas em Sala de Aula **21**

II.1. O Cinema – Nossa Primeira Opção 21

II.2. Filmes, Animações e *Trailers* 29

II.3 . Videoclipes, Vídeos Comerciais e Vídeos Institucionais 47

II. 4 Vídeocenas de Novelas, Séries e de Vídeos Instrucionais 58

II. 5 Documentários, Reportagens e Produções Pessoais. 68

III - Problematizações e Reflexões Metodológicas **78**

IV - A Memória da Luta do Povo Afro-Brasileiro para a (Re) Educação Etnicorracial **101**

IV.1. Movimento Negro pelo Respeito à Dignidade Humana (até 1910) **102**

IV.2. Movimento Negro pela Cidadania e Inserção Política-Social (Dec. 20 a 50) **104**

IV.3. Movimento Negro pela Denúncia do Mito da Democracia Racial: os Espaços Negros e o Reconhecimento de Direitos (Dec. 60 a 80) **111**

IV.4. Movimento Negro para a Valorização e Promoção dos Afro-Brasileiros: as Políticas Afirmativas (a partir de 1990) **115**

Considerações Finais **125**

Referências Bibliográficas **130**

Lista de Figuras

Fig. II.1. Exemplo do uso de Blackface 23

Fig. II.2 Imagens dos filmes: “As branquelas”, “Norbitt”, “Bobeou Dançou”, “Trovão Tropical” e “Uma Escola Muito Louca” 33

Fig. II.3 *Frames* do filme “Invictus”..... 35

Fig. II.4 *Frames* do filme “Vista a Minha Pele”..... 37

Fig. II.5 *Frames* da animação “Turma da Mônica – Os Azuis"..... 38

Fig. II.6 *Frames* da animação “Menina Bonita do Laço de Fita”..... 39

Fig. II.7 *Frames* do *trailer* do filme “Histórias Cruzadas"..... 40

Fig. II.8 *Frames* do *trailer* do filme “Distrito 9"..... 42

Fig. II.9 *Frames* do Vídeo Clipe Kong - Alexandre Pires; Participação Mr. Catra e Neymar..... 48

Fig. II.10 Cartaz anunciando a apresentação do filme “Panteras Negras"..... 49

Fig. II.11 Campeão brasileiro de longboard/2008 – “O Pantera Negra” do Surf..... 49

Fig. II.12 Imagens atribuídas a "Teoria Evolucionista"..... 50

Fig. II.13 *Frames* do Vídeo Clipe “Dois Africanos - Eu Sou de lá”..... 51

Fig. II.14 *Frames* de Clipes Comerciais da C&A, Vitasay e Ótica do Povo 53

Fig. II.15 *Frames* de Clipes Comerciais da Caixa Econômica Federal..... 54

Fig. II.16 *Frames* e Imagem da Campanha “Onde Você Guarda o Seu Racismo?"..... 54

Fig. II.17 *Frames* do vídeo UNICEF/Brasil “Por Uma Infância Sem Racismo"..... 55

Fig. II.18 Imagens das novelas “Xica da Silva” e “Da Cor do Pecado"..... 58

Fig. II.19 Imagens da novela “Viver a Vida"..... 59

Fig. II.20 *Frames* do Episódio “Shades of Guilt” da Série “Além da Imaginação”..... 60

Fig. II.21 *Frames* do Episódio “Uólace e João Victor” da Série “Cidade dos Homens”..... 61

Fig. II.22 Imagens dos *workshops* “Olhos Azuis” de Jane Elliott 64

Fig. II.23 *Frames* do Documentário "A Construção da Igualdade -- História da Resistência Negra no Brasil"- Parte 1 e 2 70

Fig. II.24 *Frames* da Reportagem “No Rastro do Preconceito"..... 71

Fig. II.25 *Frames* de vídeos sobre efeito do racismo nas crianças – “Teste das Bonecas"..... 72

Fig. II.26 *Frames* do Documentário “Negros no Brasil: Brilho e Invisibilidade”..... 74

Lista de Gráficos

Gráf.III. 1 Participação relativa da população de cor ou raça preta ou parda sobre o total da população, decomposto por faixas etárias selecionadas, Brasil, 2002 e 2012 (em %)..... 96

Lista de Quadros

Quadro I.1.	Relação dos assuntos e objetivos da formação do Técnico em Administração, constantes na grade curricular que podem ser interrelacionados com a (Re) Educação Etnicorracial.....	17
Quadro I. CF. Considerações Finais	Possibilidade da aplicação da mídia e a integração dos temas da (Re) Educação Etnicorracial com os conteúdos da formação técnica.....	127

Lista de Tabelas

Tab. III.1	Composição da PEA ocupada residente nas seis maiores Regiões Metropolitanas por posição de ocupação – Agosto 2013 – (em %).....	97
Tab. III.2	Rendimento real médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residentes nas seis maiores Regiões Metropolitanas – Agosto 2013 - INPC	97
Tab. III.3	Taxa de desemprego por grupo de idade nas seis maiores Regiões Metropolitanas – Agosto 2013 – (em %)	98
Tab. III.4	Indicadores selecionados sobre as condições socioeconômicas dos grupos de cor ou raça (brancos, pretos e pardos), Brasil, 2000-2007	99
Tab. III.5	Distribuição dos ocupados por cor, segundo grupos de ocupação selecionados Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – Biênio 2011-2012	99

Lista de Siglas e Abreviações

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

ANCINE - Agência Nacional do Cinema.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação.

CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

CIDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro.

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPC - Índice Nacional de Preço ao Consumidor.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LAESER - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.

MTV - Canal Fechado de Televisão - Music Television.

ONG - Organização Não Governamental.

PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

PPRER - Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

> Usamos livros didáticos culturalmente tendenciosos. Temos fotos tendenciosas nas paredes e ensinamos uma história tendenciosa, com mapas culturalmente tendenciosos. Essa tendenciosidade favorece os brancos. Não tenham dúvidas, é o que fazemos. Eu sei como fazê-lo... Foi o que fiz como professora pública por 25 anos. (JANE ELLIOT in *Olhos Azuis*, vídeo, 1996)

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação, sob a ótica de TRIPP (2005), que a define "como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar uma prática". Neste trabalho, também fazendo uso de técnicas de pesquisas bibliográficas e etnográficas[1], busquei a identificação de opções de mídias filmicas, além da cinematográfica, que permitissem na prática pedagógica da formação de Técnico em Administração, discutir temáticas das relações etnicorraciais, a partir da representação atribuída aos negros em cada uma delas.

De fato, vejo esta pesquisa como corolário de duas experiências pessoais, que mesmo distanciadas pelo tempo, mas unidas pela significância, me motivaram a buscar respostas nas formulações teóricas a respeito de questões relacionadas com a prática pedagógica da Educação das Relações Etnicorraciais[2], no âmbito da sala de aula de jovens do Ensino Médio, no decorrer da formação de Técnico (a) em Administração, num contexto da representatividade racial-social e o respectivo impacto no mundo do trabalho.

A primeira, na adolescência, enquanto cursava o ginasial (atual 2º segmento do Ensino Fundamental), numa escola de orientação católica, percebi a turma surpreendida com a chegada do professor de Física. Um professor negro, numa escola que primava pela docência branca e que, notoriamente, tinha um percentual pequeno de discentes pretos e/ou pardos. Com o decorrer das aulas, o professor negro competente passou a ser um dos assuntos comuns pós-aula, e, de forma surpreendente, os comentários positivos fizeram por despertar o orgulho por minha negritude, mesmo diante dos comentários discriminatórios e preconceituosos que tentavam impor uma lógica hegemônica européia que um professor negro, competente, numa "disciplina difícil", representava uma exceção. Muito pelo contrário, a presença e a competência desse professor representaram, por sua diferença, uma possibilidade de identificação positiva, o que fez bem para a minha autoestima e, certamente,

[1] Segundo Marli Eliza D.A. André, o estudo etnográfico na Educação apresenta algumas características: a) uso de técnica s como a observação participante – o pesquisador interage, afeta e é afetado pela situação estudada - e a análise de documentos, dentre outras; b) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; c) ênfase no processo e não no produto ou resultados finais; d) a preocupação com o significado em relação as experiências e o mundo que cerca as pessoas envolvidas; e) é um trabalho de campo se considerarmos a aproximação do pesquisador com as situações; f) a descrição e indução e, por fim g) uso de um plano de trabalho aberto e flexível para descobertas de novas relações e realidades. (ANDRE, 2012)

[2] A Educação das Relações Etnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos civis e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BORGES, 2012)

auxiliou na construção da minha identidade[3], independentemente da minha natural aversão à citada disciplina.

A segunda, alguns anos atrás, atuando como professor de Administração do Ensino Médio – Técnico da Escola Federal - Fundação Osório, no decorrer da preparação da aula sobre a convivência no escritório, diante da diversidade do mundo do trabalho, decidi usar um recurso midiático muito comum: – vídeos postados em *sites* especializados. Para atingir os objetivos pedagógicos, busquei vídeos com matérias jornalísticas que retratassem o cotidiano, para evitar produções com personagens e falas elaboradas. Uma reportagem do Fantástico/Rede Globo, postado em 21/05/2007 no *site* "YouTube", com Renata Ceribelli e Glória Kalil sobre etiqueta urbana - convivência no trabalho, pareceu-me ideal. Porém, antes de completar o primeiro minuto de exibição, o vídeo conseguiu deslocar as minhas intenções lúdicas para as questões que envolviam a representação da população negra divulgada num veículo de massa, num programa assistido por milhões de brasileiros. Glória Maria de início anunciou na "chamada" da reportagem, que "a vida no trabalho pode ser um inferno, ou não, depende de você" e, no escritório da reportagem, quem transformava a vida de todos neste inferno era o único funcionário indiscutivelmente negro. Bruno, Técnico de nível médio, traduzia os comportamentos indesejáveis que Glória Kalil, entre sorrisos e adjetivos, reprovava veemente (existiam outros exemplos, com outros funcionários, relacionados a atitudes consideradas contornáveis)[4]. Para culminar a estereotipagem[5] comportamental da população negra, ao tratar da questão da comida no escritório, a cena mostra o negro Bruno e uma porção de bananas que estava no chão, num saco plástico, de onde ele retira o seu "lanchinho". Consumindo voraz e prazerosamente sua banana, o Bruno negro, em cadeia nacional, cumpriu o seu papel na representatividade racial que lhe é atribuída, conforme a lógica da pseudodemocracia racial-social e do racismo à brasileira[6], dito "silencioso e cordial".

Cheio de expectativas e sem a prévia preparação da turma sobre o tema que a mídia fílmica iria abordar no que tange às relações interpessoais no ambiente de trabalho, passei o vídeo. A reação foi a esperada até certo momento, entretanto, quando apareceu a cena em que o negro Bruno pega as bananas que estavam no chão, um burburinho envolvendo risos tomou conta da sala que culminou com um comentário anônimo, não identificado pela necessária penumbra para exibição do vídeo, que só podia ser "coisa de macaco", seguindo-se algumas indicações nominais debochadas entre eles de colegas negros da turma "ai! Fulano....

[3] "a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares." (WOODWARD, 2003)
[4] http://youtube/wrL_5GiaJMU (Acesso em 31 mai. 2010)
[5] Opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito. Sant'Ana define estereótipo como: "uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas" (SANT'NA, 2004 apud MEC, 2006).
[6] "O Brasil é este país... 98% da população acha que existe racismo no Brasil e quando se pergunta – você é racista?, 95% da população diz – eu não sou racista. Então, o Brasil é esse país desse chamado, muito entre aspas, do racismo cordial, ou seja, todo mundo reconhece que existe o racismo mas ninguém reconhece o racismo em si mesmo" (SILVIA RAMOS in *O negro no Brasil - Brilho e Invisibilidade*, Reportagem TV Brasil, vídeo, 2011)

é parente Beltrano". Pausei o vídeo e acendi as luzes. Todos voltaram o olhar para este professor negro. Silêncio. Alguém tentou um pedido de desculpas. Por quê? E se eu não fosse um professor negro... Ali estava eu, num lugar particular e num momento particular, comprometido num contexto de representações e significados que exigia uma posição-de-sujeito, bem como a conscientização de que meu posicionamento poderia influenciar a identificação e a construção de identidade de alguns jovens presentes (WOODWARD, 2003).

Começamos, mesmo ainda sem um aprofundamento teórico naquele instante, a discutir as questões relacionadas com preconceito e discriminações, incluindo exemplos de atitudes e consequências das práticas racistas que aniquilam a idéia da democracia racial[7] e dificulta a convivência multicultural[8], inclusive entre os (as) jovens, particularmente no mundo do trabalho.

No avanço das discussões comecei a perceber que aqueles (as) jovens não se distanciavam das atitudes do personagem negro da mídia apresentada e, ao manter o assunto numa certa verticalidade, seus posicionamentos, suas falas e suas proposições, mesmo trazendo uma vez ou outra, alguns exemplos mais próximos, pareciam menos desconfortáveis para falar de racismo, este deslocamento, de certa forma quebrava o medo de ser considerados racistas, por falar de racismo, como acusa a ideologia da pseudodemocracia racial do Brasil que, de forma captora, sempre inibiu nos círculos sociais multirraciais, o falar sobre racismo e anti-racismo, considerando a "harmonia" das raças formadoras do povo brasileiro.

Os fatos relatados demonstraram que sempre existirá um campo propício para as discussões etnicorraciais na escola, dentro ou fora da sala de aula e isto é aplicável na formação do (a) Técnico (a) em Administração. Essas discussões podem trazer à tona heranças históricas, os discursos ideológicos, os desafios dos movimentos sociais, as discriminações e o racismo[9] vivenciados/presenciados na convivência familiar e comunitária e, particularmente, nas relações pessoais e profissionais. Entendo que tanto é importante como urgente provocar esses debates com essa juventude que irá conviver e se relacionar no mundo do trabalho da sociedade atual, principalmente se considerarmos que, em breve, os avanços e espaços conquistados por profissionais negros (as) - pardos (as) e pretos (as) - resultante das

[7]Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos etnicorraciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005)

[8] Multiculturalismo é a coexistência de várias culturas no mesmo espaço, no mesmo país, na mesma cidade, na mesma escola. Ainda que da perspectiva do multiculturalismo seja apresentada uma visão relativista dos valores, Capelo pondera que "o multiculturalismo não pode abrir mão da igualdade de direito e das necessidades compensatórias, caso contrário terá contribuído para excluir, para separar, para fragmentar, permitindo que a dominação sobre a minoria seja mais eficiente. (CAPELO, 2003 apud MEC, 2006).

[9] Ação, atitude, ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou "cor". A discriminação acontece quando o racista externaliza seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo (MULLER, 2005 Apud MEC, 2006).

formações técnicas e superiores serão visíveis no mundo do trabalho, ampliarão a convivência e as relações hierárquicas de lideranças negras.

Daí, esta pesquisa, no seu viés bibliográfico, teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, particularmente no seu artigo 26-A e posterior regulamentação. O artigo lançado pela Lei 10.639/03[10] tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e suas contribuições nas áreas social, econômica e política na formação e construção da identidade nacional[11]. O marco legal citado, fruto das lutas históricas dos diversos movimentos negros do Brasil e resultante de suas pautas e reivindicações (BORGES, 2012), trouxe nas suas diretrizes de implementação, referências legítimas para tratar de assuntos pertinentes aos negros, como aspectos conceituais sobre o preconceito racial; as práticas de discriminação; as consequências do racismo e as políticas afirmativas[12] que atualmente fazem parte da Agenda Pública deste país.

A legislação decorrente propiciou condições para que temas das relações etnicorraciais fossem tratados nos mais diversos contextos educacionais, dentro de uma abordagem que partisse do conhecimento da real história da população negra do Brasil até a valorização do seu papel na diversidade cultural que é a "marca registrada" do nosso país e, assim, perseguisse o ideário de que, no futuro cotidiano, superaremos os estereótipos culturais negativos que hoje utilizamos, mesmo que inconscientemente, quando falamos sobre o(s) papel (is) social dos (as) autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as).

Quanto às diversas possibilidades de espaços educacionais em que o art. 26-A (Lei 10.639/03) pode ser efetivado, preciso ressaltar, em particular, a educação profissional. A Lei 9394/96 – LDBEN*, a priori*, reconhece que a educação como um todo, deve agregar vários "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996), mas destaca que no caso da educação escolar, disciplinada pela mesma, a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, diante de seus princípios e de suas finalidades.

> *"Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996)*

[10]Esta lei foi revisada pela Lei 11.645/08 que ampliando sua abrangência, tornou obrigatório nos conteúdos programáticos escolares o ensino da cultura e história dos diferentes povos indígenas brasileiros.
[11] A lei 10639/03 também determinou a inclusão do 'Dia Nacional da Consciência Negra - dia 20 de novembro - no calendário escolar.
[12] Considera-se políticas de ações afirmativas, os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010)

Coerente com este objetivo de qualificar para o mundo do trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, desde a sua nascença, dedicou o terceiro capítulo para a Educação Profissional. Atualmente, os respectivos artigos do Capítulo III são regulamentados pelo Decreto 5.154/04 e foram ampliados pela Lei 11.741/08 que, dentre outras alterações, instituiu a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no âmbito da Educação Básica (Capítulo II), para que o(a) aluno(a) do Ensino Médio**,** atendida a formação geral, possa ser habilitado para o exercício de profissões técnicas." (BRASIL, 2008)

Para ser efetiva, a formação profissional no Ensino Médio deve e tem que estar diretamente imbricada com a preparação do(a) jovem aluno(a) para lidar e superar as relações conflituosas do mundo do trabalho, incluindo as de cunho etnicorraciais, que normalmente são ampliadas diante da intersecção com as questões de gênero, escolaridade e de juventude (geracional). As relações interpessoais no mundo do trabalho expressam os vários tipos de discriminações, como impedimento de progressão profissional, desnivelamento salarial, limitações ou desmerecimento para as melhores ocupações funcionais, dentre outros fatores que acabam por definir os rendimentos da população negra, ou seja, a situação social e de qualidade de vida, como exemplifica a pesquisa "Escolaridade e Trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos" do DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

> *"Mesmo para igual nível de educação, a desigualdade de renda se mantém elevada quando se analisa a situação das mulheres negras e dos homens não-negros. Ainda no caso dos ocupados com ensino médio completo, ou superior incompleto uma renda de R$ 917, equivalente a 52,0% do rendimento médio dos homens não negros (R$ 1.763)." (DIEESE, 2007)*

A efetivação das possibilidades proporcionadas no art. 26-A da LDBEN (Lei 10.639/03) contribui para que o (a) jovem ao compreender essas realidades, possa atuar como profissional comprometido em desnaturalizar preconceitos e discriminações raciais nas relações do mundo do trabalho. Tratar das questões etnicorraciais de forma integrada com itinerário formativo curricular ultrapassa o processo de profissionalização delineado pela sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país[13], para a formação de jovens que, na sua (re) inserção no mundo do trabalho, "possam desconstruir conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos" (MEC, 2004).

[13]O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC),

Neste contexto, a pesquisa focou o trabalho docente, que envolveu o levantamento, acesso, escolha e exibição de mídias fílmicas enquanto recursos didáticos apropriados e inter-relacionados tanto com os conteúdos da formação profissional quanto com a temática da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais[14], bem como a percepção dos impactos e reflexos junto aos jovens alunos que buscam na conclusão do curso de Técnico em Administração amplas possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Vale citar que o (a) futuro (a) jovem profissional, por conta da capacitação generalista, poderá trabalhar efetivamente em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, nos mais diversos setores econômicos, e que a formação do (a) jovem Técnico (a) em Administração tende, historicamente, por uma opção prioritariamente tecnicista[15], a passar ao largo de temas sociais, esquecendo que Administração não tem por essência ser exata, muito pelo contrário, é uma ciência humana-social, que considera a evolução organizacional perpassando pelas relações interpessoais, tanto no lidar com o público, na motivação do ambiente de trabalho, na atuação em equipe, quanto nos climas institucionais gerados pelas relações hierarquizadas com chefias e lideranças no ambiente corporativo. Tais espaços são terrenos profícuos para as demonstrações pragmáticas de discriminações e de privilégios gerados pela origem da cor da pele dos (as) autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as).

A inclusão de temas sobre as relações etnicorraciais na formação técnica propiciou argumentos para tratar com propriedade sobre as políticas afirmativas, para confrontar as explicações usuais sobre a concentração dos trabalhadores de origem negra em atividades manuais, provocado pela “herança da escravidão”, por se encontrarem historicamente com maiores dificuldades socioeconômicas e culturais, usadas para justificar o não acesso aos melhores postos de trabalho decente[16], bem como permitiu ampliar as discussões sobre a ‘herança escravocrata’ daqueles de descendência branca, “que os torna capazes de perceberem os negros em situação de desvantagem, mas, não se percebem como sujeitos de privilégios” (MTE, 1998).

Em que pese a importância curricular da implementação do art. 26-A da LDBEN (através da Lei 10.639/03) e suas diversas possibilidades, sabemos que não basta a força da lei ou das intencionalidades descritas nas diretrizes e planos pedagógicos para transformar expectativas em realidades. Corremos o risco de que os esforços para discutir as questões racial-sociais, em qualquer contexto educacional, fiquem restritos aos projetos das festividades na semana da consciência negra, envolvendo apresentações de capoeira, folclorização da

[14]Compartilhando com a LDBEN no que se trata dos processos educativos reconheço que estes acontecem em toda convivência humana, a partir da vida familiar. Acredito que o(a) jovem que chega ao Ensino Médio, traz consigo algumas idéias, conceitos e comportamentos que precisam ser ressignificados quanto as relações etnicorraciais. Daí o uso do prefixo (Re) em todo texto.

[15] Refere-se ao abuso da tecnicidade, ou seja, o uso excessivo ou a supervalorização dos aspectos técnicos de algo, muitas vezes em detrimento do conjunto dos outros aspectos que possam caracterizá-lo, tais como aspectos políticos, filosóficos, etc. Disponível: http://www.pedagogia.com.br/glossario.php (Acesso em 01 out. 2013)

[16]MTE. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil. Brasília: MTE/SGPR. 2010.

religiosidade, alguns shows de Hip-Hop/Funk/Rap e um desfile da Beleza Negra (eventos culturais que, dependendo da maneira que são conduzidos, podem até ser relevantes para a autoestima e (re) construção das identidades de negros e de negras), que passam ao largo das questões conflitantes geradas pelas diferenças raciais no convívio do mundo real, particularmente no mundo do trabalho - provável destino dos (as) jovens formados (as) como Técnicos (as) em Administração.

Como indica o Conselho Nacional de Educação[17], é dever político da escola se posicionar contra qualquer forma de discriminação, mas, na prática pedagógica em sala de aula, "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política" (MEC, 2004), sendo assim

> *"discutir racismo nas escolas de ensino fundamental e médio com nossos estudantes é também reescrever a história mundial, é afirmar que a riqueza das nações desenvolvidas, a chamada acumulação primitiva de capital, foi feita graças ao extermínio de populações inteiras do continente africano. É também perceber que a negação dos afrodescendentes, de sua identidade é a negação de nossa história milenar. (...) porque se aprendermos que nossos ancestrais estavam construindo grandes civilizações, que dominavam técnicas de navegação, agricultura e metalurgia, que tínhamos uma relação com a natureza não predatória, que expressavam uma cultura extremamente rica etc., talvez tivessem o orgulho de sermos a segunda maior nação negra do planeta, e não estaríamos nos questionando quem é e quem não é negro no Brasil".(OLIVEIRA e LINS, 2012).*

O fragmento acima reforça a abrangência do cumprimento do Art. 26-A da LDBEN e consequente implementação das diretrizes da Lei 10.639/03 na sala de aula e, neste sentido, para a prática docente foi possível encontrar referências conceituais e metodológicas, no corpus da pesquisa, constituído de várias publicações institucionais da esfera federal – bem como em estudos/pesquisas e/ou publicações correlatas, oriundas de espaços institucionais e acadêmicos onde as questões etnicorraciais e a educação são objetos de reflexões (Revista e Publicações da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN[18]; do GT21 da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação - ANPED[19], da Conferência Nacional de Educação - CONAE[20], dentre outros).

---

[17]Parecer do Conselho Nacional de Educação N.º: CNE/CP 003/2004, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004 e base para a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

[18]A Associação Brasileira de Pesquisadores Negros é uma Associação sem fins lucrativos com sede no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro), constituída sem limite de prazo para a sua duração e que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizadas prioritariamente por pesquisadores negros, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e todos os demais temas pertinentes à construção e ampliação do conhecimento humano. Disponível: http://www.abpn.org.br (Acesso em 20 abr. 2013).

[19] O Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPEd, intitulado Educação e Relações Etnicorraciais, foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, na gestão da professora Nilda Alves. Ele é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação. Disponível:http://www.anped.org.br (Acesso em 20 abr.2013).

20A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.Da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios

Neste contexto, a docência vista como mediação entre o (a) jovem aluno (a) e o objetivo da (Re) Educação das Relações Etnicorraciais, partindo da certeza de que ninguém nasce racista, pois o racismo se aprende socialmente, culturalmente e, portanto, pode ser desaprendido (BORGES, 2012), teve como desafio desenvolver estratégias metodológicas específicas para cada aula, para cada conteúdo e para cada turma, entendendo-nos também como aprendizes neste processo de confronto com várias realidades vivenciadas pelas juventudes discentes do ensino médio, particularmente o de cunho profissionalizante.

Creio que, nessa *práxis*, privilegiamos uma lógica pedagógica progressista, na qual as estratégias devem e foram entendidas no sentido próprio de método, de caminho para alcançar determinado objetivo, o que implicou uma concepção da realidade ou do fragmento de realidade das relações etnicorraciais, consubstanciada num planejamento que ultrapassou a concepção tecnicista para valorizar o saber vinculado às relações interpessoais deste público jovem entre si, com pessoas autodeclaradas brancas, pretas e pardas[21], bem como na identificação destas relações no conjunto da sociedade. Tanto no trato pedagógico quanto andragógico[22]·, acompanhei o pensamento de LIBÂNEO (1985) que ressalta a necessidade de "que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade", sempre de forma dialógica.

Decerto, o caminho indicado pelo prévio planejamento didático metodológico para as efetivas práticas docentes de (Re) Educação Etnicorracial, em sala de aula, dentre outros fatores neste processo educativo, tendeu colaborar para a superação dos sentimentos de insegurança gerados, não pelo desconhecimento da temática ou pela internalização da democracia racial, mas pelo risco previsível que envolve levantar questões raciais em sala de aula (particularmente junto aos adolescentes): insegurança inicial natural ao conduzir e

---

e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, desde janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. Disponível: http://conae.mec.gov.br (Acesso em 20 abr. 2013).

[21] Desde o advento do Estatuto da Igualdade Racial, a população negra brasileira e formada pelo conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010). Vale ressaltar que, teoricamente, sobre o tema da identificação etnicorracial, existe consenso de que alguma ordem de discordância é encontrada quando se compara a autoclassificação, também chamada de autoidentificação (atribuição de uma categoria etnicorracial escolhida pela própria pessoa), com a heteroclassificação (atribuição de uma categoria etnicorracial a alguém, escolhida por outra pessoa ou por um grupo de pessoas). Alguns apontam para as dimensões implicadas entre a autoidentificação e a heteroclassificação: se na primeira o fator origem ou ancestralidade também estaria presente, na segunda seriam mais os elementos fenotípicos que a determinariam uma categoria racial. (PETRUCCELLI e SABOIA, 2013).

[22] A Andragogia (do grego Andros Agein logos que significam, respectivamente, homem, conduzir, ciência) está baseada no princípio de que muitos problemas originados na universidade resultam da não consideração da idade do grupo de estudantes que está acima da faixa de idade para a qual a pedagogia, apropriada para crianças, é aplicada (do grego, paidós significa criança, agein, conduzir e logos, ciência). Em resumo: o modelo andragógico baseia-se nos seguintes princípios: a). Necessidade de saber: adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo; b) Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir; c) Papel das experiências: para o adulto suas experiências são a base de seu aprendizado. Os métodos que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes; d) Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia-a-dia. e) Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade; e f) Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento. (MATAI e MATAI, 2011)

sustentar adequadamente um assunto polêmico; insegurança prenunciada diante do torvelinho de sentimentos que surgem ao se abrir esta “caixa de pandora” e seus decorrentes conflitos; e insegurança em “tocar na ferida” que não está cicatrizada, que oculta as chagas do racismo, a exemplo do que SOUZA (2003) relata na sua obra sobre as realidades e preconceito racial no cotidiano escolar.

> *“O aluno de cor de pele mais escura da turma, de vez em quando se queixava de que alguém o havia chamado de macaco. Por mais que se trabalhe a diferença, há ocasiões em que essas atitudes se manifestam e é por isso que se acredita que o professor atento e sensível para essas questões estará no dia a dia fazendo um trabalho, tentando minimizar tais acontecimentos” (SOUZA, 2003).*

Por este caminho, considero que o campo da pesquisa aqui apresentado como um dos desafios que envolveram tanto o público – jovens do Ensino Médio, durante sua formação em Técnico em Administração, como a escolha do recurso didático adequado. Aliás, as produções fílmicas cinematográficas, como nascedouros da idealização da pesquisa também contemplaram a significância que mídia tem no dia-a-dia do brasileiro e, particularmente, na faixa etária das juventudes da cidade do Rio de Janeiro. Esta adequação junto ao público alvo foi respaldada pela pesquisa realizada por BARROS, COSCARELLI e COUTINO (2002), sobre as atividades realizadas por adolescentes quando não estão na escola. Conforme relatam, a pesquisa envolveu 747 estudantes de escolas particulares e públicas no Rio de Janeiro e chegou à conclusão de que os (as) jovens preferem assistir à televisão quando estão sozinhos (as) e ir ao cinema enquanto atividade cultural, diante de todas as demais opções (respectivamente 91% e 68% dos entrevistados).

Além disso, à luz da Teoria da Recepção[23], foi possível ter a expectativa da participação ativa dos (as) jovens alunos (as) que, mesmo sem a experiência de convivência no mundo do trabalho, diante das vivências e experiências de espectadores de produção fílmicas cinematográficas, tiveram condições de realizar as mediações linguísticas, situacionais, institucionais, dentro de contextualizações pessoais e de referenciais identitários, tais como gênero, grupo de idade e descendência étnica no decorrer da pesquisa. (FERREIRA, 2006).

A hipótese que se pretendia confirmar com a pesquisa era a possibilidade de que, através da utilização em sala de aula das mais diversas produções consideradas como fílmicas disponíveis e acessíveis, era possível discutir conceitos, situações e práticas cotidianas das

[23] De acordo com Jefferson Cleiton de Souza, na sua dissertação de Mestrado *Nova hermenêutica e teoria da recepção em Jauss e Ricoeur,* para a *Estética da Recepção,* os leitores constroem os sentidos das obras condicionados tanto pelos horizontes internos das obras quanto pelos contextos históricos dos próprios leitores (SOUZA, 2011).

relações entre os (as) autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as) e os embates sociais advindos do contexto da educação profissional do Técnico em Administração.

Vale ressaltar que os estudos direcionaram os esforços para um resultado indicativo, no limiar de uma pesquisa bibliográfica, webgráfica e filmográfica, considerando a impossibilidade de maior aprofundamento por conta da exiguidade do tempo, sendo possível, apesar disto, (re) conhecer uma gama de produções e publicações que apontam para os conhecimentos acumulados nestes dez anos do advento da lei 10.639/03. Nessa tentativa, contamos com o acesso a várias produções acadêmicas versando sobre as temáticas citadas, conforme consta na bibliografia. Tais imersões nestas recentes pesquisas de campo foram fundamentais, por ofereceram possibilidades reais de confronto com as reflexões teóricas e as realidades que se apresentam quando se trata das relações etnicorraciais.

Cabe-nos informar que consta também deste trabalho, de forma aleatória, a apropriação de algumas “falas” privilegiadas de jovens alunos (as) no decorrer da formação do Técnico em Administração, quando das discussões, a fim de colaborar com a confirmação da hipótese inicialmente apontada que a partir da Lei 10639/93 e através de representações fílmicas é possível discutir, na formação desses(as) jovens, as relações etnicorraciais e suas controvérsas práticas e conceituais, naturalizadas no mundo do trabalho.

Assim, enquanto pesquisa de enfoque indicativo, foram usadas bases distintas para cada capítulo: Para o primeiro capitulo, tratando-se da aplicação da lei 10.639/03, na escola que leciono foram utilizadas referenciais de legislações que são identificadas como marcos desta específica ação de política afirmativa, ou seja, divulgar a História e Cultura Africana, bem como as lutas do povo Afro-Brasileiro, a fim de provocar discussões e conscientizações sobre as relações etnicorraciais neste país.

O segundo capítulo é o núcleo da pesquisa, propriamente dita, ou seja, trata do uso e da aplicação dos vários tipos de mídia fílmicas em sala de aula no decorrer da formação do Técnico em Administração no Ensino Médio, trata de temas relacionados com a (Re) Educação Etnicorracial e, concomitantemente, a interrelação destes temas com os conteúdos exigíveis e necessários para esta modalidade de educação profissional.

No terceiro capítulo, discorro sobre as problematizações com a metodologia aplicada no decorrer das práticas pedagógicas que serão indicadas. Reflexão que trata desde a questão educacional específica da formação técnica do Ensino Médio, passando pela importância da Educação Profissional, Cultura Juvenil e das desigualdades no mundo do trabalho, enquanto fatores que devem ser considerados nas ações de (Re) Educação das Relações Etnicorraciais.

No quarto capítulo, que indiquei como uma digressão fundamental, sintetizo as várias ações sociais do Movimento Negro Brasileiro e apresento como referência alguns trabalhos, pesquisas e artigos publicados por intelectuais pesquisadores, autores, mestres e doutores, bem como materiais produzidos pela militância das questões negras, divulgados nas mais diversas formas de mídia, incluindo os disponibilizados em vários *sites* institucionais de organizações negras.

A última parte é dedicada às considerações finais sobre a pesquisa. O resultado de uma jornada que teve início com a abertura de diálogo com a Direção da Escola-Fundação sobre a implementação do Art. 26-A, criada pela Lei 10.639/03 e consequente realização da pesquisa junto com os alunos do Ensino Médio, como relato a seguir.

Capitulo I - A (Re) Educação Etnicorracial na Formação do Técnico em Administração

> "O/A educador/a tem um papel de mediador [a] na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os" outros ", sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como" outros ", os diferentes, sendo capaz de analisar nossos sentimentos e impressões. È a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as" (CANDAU, 2008).

A ideia básica na construção da proposta e que foi perseguida no decorrer desta pesquisa consistia em comprovar a possibilidade de discutir, em sala de aula, assuntos pertinentes á (Re) Educação das Relações Etnicorraciais[24] com vistas ao futuro profissional dos alunos do Ensino Médio - Técnico em Administração, através do uso de representações percebidas na exposição de trechos de diversos tipos de mídias, consideradas como fílmicas, previamente selecionadas.

Inicialmente, considerando que tanto o campo objetivo, quanto o público da pesquisa estavam efetivamente relacionados com minha atual prática docente, procurei a Direção da Fundação - Escola onde leciono desde 2005 e apresentei a proposta do trabalho em sala de aula, sob a égide da Lei 10.639 que a partir de 09 de janeiro de 2003 ampliou a Lei 9.394, de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, agregando ao Art. 26 que trata, mais especificamente, da composição dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, preconizando que

> *"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*
>
> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.*

[24]A Resolução do Conselho Nacional de Educação que, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais, definiu que a Educação das Relações Etnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos,respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Resolução CNE/CP 01/2004 Art. 2º, § 1º). Passo a usar a idéia que, na maioria dos casos é necessário desconstruir alguns conceitos já naturalizados, levando a uma necessária reeducação para as relações etnicorraciais.

> *§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados* ***no âmbito de todo o currículo escolar****, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira" (BRASIL, 2003; grifo meu).*

Esclareci que as discussões focariam os conceitos relacionados com o preconceito racial que, por mais "ingênua e pueril" que seja a forma como ele possa apresentar-se, serve para reforçar estereótipos negativos e desvalorizar as representações da diversidade etnicorracial, além de em nada contribuir para elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança dos adolescentes negros, nos quais, sem dúvidas, impactam no seu ingresso e permanência no mundo do trabalho[25], gerando como consequência, ao lado de razões históricas e sociais, "a comprovada existência de desigualdades etnicorraciais atestadas em estudos publicamente disponíveis, produzidos por órgãos oficiais como, por exemplo, o INEP, o IBGE e o IPEA, bem como em estudos publicados por vários pesquisadores" (MEC, 2007).

A Direção da escola, num primeiro momento, concordando com o exposto, colocou-se à disposição para ajudar, no que fosse possível, para a realização do trabalho junto aos (às) jovens alunos (as) do Ensino Médio. Entretanto, seguiram-se alguns questionamentos: o primeiro sobre a adequação dos temas com as instruções metodológicas para as unidades didáticas do plano anual da disciplina; o segundo ponto era sobre a pertinência destes assuntos com os conteúdos de Administração que leciono nas três séries de formação do Técnico em Administração, por fim, a relação direta da Educação Etnicorracial com o texto da Lei 10.639/03 e respectivo artigo 26-A da LDBEN, visto que*, ipsis verbis,* só havia incluído no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e instituído no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra', nada citando explicitamente sobre a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais.

Seguiu-se, por parte da Direção, uma exposição aparentemente defensiva: a Escola cumpria literalmente o estabelecido na citada legislação e o que estava previsto no citado artigo da LDBEN, considerando-se a adoção do material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 a 2014, para as disciplinas de História[26] e Sociologia[27], bem como, destacou, as orientações específicas que os professores das citadas disciplinas recebiam para não deixar de contemplar, nos seus planejamentos, os referidos conteúdos.

De fato, numa conversa informal com alguns docentes das citadas disciplinas, constatei que em Sociologia os assuntos eram decorrentes das unidades temáticas "a estrutura social e as desigualdades", "Trabalho e sociedade" e "Ética" e "Direito, cidadania e movimentos sociais"

[25]A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN – Art. 1ª, § 2º)
[26]Ronaldo Vainfas...(et al.) *História*: (...) .volumes 1, 2 e 3 .- São Paulo; Saraiva. 2010
[27]Nelson Dacio Tomazi. *Sociologia para o ensino médio* 2. Ed – São Paulo: Saraiva, 2010.

(este último de forma incipiente no que tange aos movimentos negros). Também, usualmente, nas aulas de História eram observados os respectivos capítulos por série: na primeira série fala-se das "Várias Áfricas" no contexto das “Sociedades sem estados e as monarquias absolutas” (1º volume - capítulo 11); e, na terceira série discute-se "A independência na África" em relação aos “Séculos XX e XXI” (3º volume - capítulo 12).

Coube-me, a partir daí, trazer à tona outras normativas e documentos relacionados e que, além de complementam a execução da lei 10.639/03, clarificavam a interrelação entre a nomeada legislação e a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, objetivo do trabalho da pesquisa em discussão. Citei, portanto, o Parecer CNE/CP 003/2004 que visava regulamentar a alteração imposta pela lei em epígrafe, com indicações e recomendações para sua execução, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, fornecendo assim fundamentações às diretrizes curriculares nacionais. Também, a Resolução nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e que é constituída por orientações e fundamentos e que “têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (MEC, 2004).

Enquanto discorria sobre tais normativas, refleti, naquele momento, sobre o aparente desconhecimento da relação entre a lei e a sua essência basilar – a (Re) Educação Etnicorracial, e lembrei que mesmo considerando-se que diretrizes são normativas e que “não visam a desencadear ações uniformes”, existiam orientações específicas para a divulgação dos citados documentos, tanto no Parecer CNE/CP Nº 03/2004,

> *“Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados” (MEC, 2004).*

Quanto na Resolução CNE/CP Nº 1/2004

> *“Art. 8º. Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Etnicorraciais” (MEC, 2004).*

Em pouco tempo concluí que o “cumprimento da lei” limitava-se a grade curricular de História, com base no material didático oficial disponibilizado. Voltamos o assunto para as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais” que por si só trazem no seu enunciado a confirmação de que “a discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira e africana encontra-se num campo mais amplo: a [re] educação das relações etnicorrracial” e, como nos alerta GOMES (2008), só considerando tal foco, a Lei 10.639/03 terá alcançado a eficácia pedagógica, social e política esperada deste instrumento de política afirmativa.

Complementando, conversamos sobre as “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” de 2008, produzido por um Grupo de Trabalho Interministerial (MEC/MJ/SEPPIR), que visou propor um Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes já mencionadas (publicações estas disponibilizadas pelo MEC) e sobre a publicação “Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais” da SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2006). Ultrapassando as fronteiras das diretrizes e normativas legais, comentei sobre a existência de uma real bibliografia sobre a temática, da qual destaquei “Superando o Racismo na Escola”, organizado por MUNANGA (2005) e a “Coleção Educação para Todos”, do Ministério da Educação e UNESCO, particularmente os volumes “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”; “História da Educação do Negro e Outras Histórias” e “Educação como Exercício de Diversidade”, sendo este último uma coletânea de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação, periódico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Enfim, chegamos ao consenso de que a questão relacionada com a (Re) Educação Etnicorracial, “*subentendida*” no artigo 26-A da LDBEN, teria uma atenção ampliada, através da proposta apresentada. Passei a explicar os outros questionamentos, ou seja, os princípios, a adequação e pertinência com o planejamento metodológico e os conteúdos da disciplina de Administração.

A prática pedagógica proposta junto aos (às) jovens alunos (as), para efeito desta pesquisa, consideraria os princípios preconizados pelo Parecer CNE/CP 03/2004, que busca conduzir a uma “consciência política e histórica da diversidade” dos (as) jovens envolvidos (as) com vistas a desconstrução de “conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos”. Também era esperado que as discussões conduzissem ao “fortalecimento de identidades e de direitos”, auxiliando no processo de (re) afirmação de identidades, ao ser levantado algum aspecto que descortinasse uma “historicidade negada ou distorcida” ou que contribuísse para romper a identificação com as imagens e estereótipos negativos forjadas por diferentes meios

midiáticos. Por fim, as ações previstas seriam orientadas pelo princípio de “combate ao racismo e a discriminações”, mediante a conexão dos trechos das mídias fílmicas, selecionados de forma estratégica, e conseqüentes atividades didáticas, “com a experiência de vida dos alunos” e deste e outros professores, vinculando às suas relações interpessoais e daí, as condições de “pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações etnicorraciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças”. (MEC, 2004), dentro de uma atividade escolar, até porque todos no espaço escolar devem reconhecer que,

> *“A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários”.(MEC, 2004).*

Quanto à adequação dos temas com as instruções metodológicas do plano anual da disciplina no âmbito dessa instituição de ensino, relembrei o rol definido, em especial, aos itens relacionados com a proposta da pesquisa, ou seja, ao realizar o trabalho com os alunos do Ensino Médio estaríamos indo ao encontro das seguintes objetivos da Fundação-Escola, conforme o Plano Anual da Disciplina Administração e Controle (PLADIS-ADM),

> *“Contribuir para o desenvolvimento de: comunicabilidade, cooperação, trabalho em equipe, criatividade, disciplina, iniciativa, responsabilidade, sociabilidade, zelo nas suas atividades e* ***respeito à diversidade****.*
>
> *Articular os conteúdos com as exigências atualizadas do mundo do trabalho.*
>
> *Reforçar os valores éticos, de* ***relações interpessoais e de convivência*** *corporativa.*
>
> *Criar espaços para as discussões relacionadas com a inserção e permanência do (a) jovem no mundo do trabalho (privado/público)” (FUNDAÇÃO OSÓRIO, 2005; grifo meu).*

Neste contexto, externei a pertinência dos assuntos relacionados com a (Re) Educação Etnicorraciais, com os conteúdos da disciplina em cada série/ano da formação do Técnico em Administração, conforme o quadro a seguir:

Quadro I.1 – Relação dos assuntos e objetivos da formação do Técnico em Administração constantes na grade curricular, que podem ser interrelacionados com a (Re) Educação Etnicorracial.

Assuntos/ Objetivos
Chefia e Liderança - Na análise das interrelações do trabalho em equipes multirraciais e na prática de *Empowerment, Mentoring e Coaching.*
Comunicação - Nos processos produtivos, no que tange a ética na convivência no escritório e nos projetos de Marketing em relação à imagem e identificação.
Gestão de Pessoas – No planejamento da capacitação e desenvolvimento de pessoal e nas ações relacionadas com clima organizacional e conflitos interpessoais.

O foco das conexões entre os conteúdos acima e os conceitos da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, considerou que nas relações interpessoais no ambiente do trabalho encontramos imbricados os preconceitos e as discriminações dos mais diversos tipos, dentre eles as de cunho racista e, portanto, ao tratar destas questões durante a formação do futuro Técnico em Administração, além de ser fundamental para ajudar a quebrar o paradigma da formação tecnicista, serve para relembrar o caráter humano-social da disciplina, que ao repassar competências e habilidades de ações administrativas, não pode excluir o envolvimento intrínseco entre as pessoas e as organizações, como alerta CHIAVENATO (1994),

> *"Na verdade, é difícil separar as pessoas das organizações, e vice-versa. Não existem fronteiras muito definidas entre o que é e o que não é uma organização, Bem como não se pode exatamente traçar os limites de influência de cada pessoa em uma organização (...). As organizações são sistemas extremamente complexos. Quando observadas atentamente, elas se revelam compostas de atividades humanas em diversos níveis de análise. Personalidade, pequenos grupos, intergrupos, normas, normas, valores, atitudes, tudo isso existe sob um padrão extremamente complexo e multidimensional" (CHIAVENATO, 1994).*

Neste sentido, mas especificamente em relação aos conteúdos sobre gestão de pessoas e as relações interpessoais, no mundo corporativo, é necessário quebrar o paradigma que envolve este campo da formação administrativa, entendendo que já não cabe mais nas empresas atuais a continuidade de teorias de gerência, que procuravam estabelecer padrões ou modelos fixos hegemônicos, como bases para identificar os perfis dos profissionais bens sucedidos e daí, com base nas concepções de teóricos clássicos da administração, idealizar a capacitação do trabalhador que enquadrasse o comportamento humano em "compartimentos razoavelmente reconhecíveis", ou seja, o objetivo ultrapassado de "desenvolvimento de recursos humanos", que não considera a diversidade no mundo do trabalho e que pode ser

comparado, medindo as proporções, com as explicações sobre a concentração de negros em atividades manuais, provocados pela “herança da escravidão” por se encontrarem historicamente com maiores dificuldades socioeconômicas e culturais, sendo-lhes obstado o acesso ao melhores postos de trabalho decente.

Retornando a proposta, também deixei claro que, de forma decorrente, fazia parte das minhas pretensões, à luz do primeiro parágrafo do Art. 26-A, aproveitar o espaço da prática pedagógica, sempre que oportuno para tratar da questão Afro-Brasileira no que tange “à luta dos negros no Brasil”. Assim, a proposta abrigaria no decorrer do trabalho com os alunos, a transmissão de informações e dados sobre os movimentos sociais negros, no Brasil, sempre que possível, numa interdisciplinaridade com os professores de História.

Sobre este aspecto, GOMES (2008) pensa que a interação com as outras disciplinas é outro positivo da Lei 10.639/03, considerando que a “realização da lei e de suas diretrizes na prática escolar nos impele ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos mais articulados, de projetos e de diálogos interdisciplinares”, ou seja, um trabalho conjunto entre professores de diferentes áreas do conhecimento da sociedade e de olhares diversificados sobre a mesma questão para ultrapassar a visão historiográfica e ratificar que a questão do racismo do anti-racismo não é apenas dos negros (as), mas de toda sociedade, de todos os (as) autodeclarados (as), pretos (as), brancos (as) ou pardos (as).

Partindo para o devido planejamento e escolha das mídias, temas e conceitos, e também passando por uma sistematização das lutas sociais da população negra, no seu contexto histórico, à luz de pesquisas já realizadas, decidi fechar este capitulo refletido sobre as dificuldades que persistem na implementação da Lei 10.639/03 de forma efetiva, plena nos seu ideário. Considerando que foi superada a barreira de investimentos em materiais didáticos sobre a temática; que foi vencida a etapa da institucionalização na esfera pública, de comissões a secretarias/ministérios, passando por programa e projetos governamentais; que foram consolidadas e visibilizadas instituições negras de ONGs até universidade, passando por museus, editoras e institutos de pesquisas e diante da plêiade de intelectuais negros e das iniciativas sérias de formação de docentes, mestre e doutores para tratar de temas afetos a (Re) Educação Etnicorracial, podemos concluir que temos grandes avanços, nestes últimos dez anos. Apesar disto, precisamos constantemente reforçar a real abrangência do Art. 26-A da LDBEN, conquista de uma sociedade multicultural, através do seu movimento negro, de intelectuais e políticos que reconheceram que uma mudança social que respeite a diversidade etnicarracial deve, indubitavelmente, (re) começar pela Educação. Essa vigilância constante deve-se ao fato que ainda encontramos de forma consciente ou inconsciente, reais limitações do entendimento dos objetivos intrínsecos da lei, além de resistências persistentes,

> *"Algumas delas, inclusive, agressivas e violentas como, por exemplo, (...) um grupo de artistas e de setores da grande mídia se alinham com partidos conservadores em um pensamento de direita, advogam uma república sem conflitos, sem grupos etnicorraciais e harmoniosa por natureza, numa verdadeira adesão ao mito da democracia racial e aos seus usos e desusos políticos. Tudo isso em nome de uma nação e de uma identidade nacionais ilusórias as quais, na realidade, alimentam o racismo ambíguo e finge não enxergar que diversidade e desigualdade, no Brasil, sempre foram faces de uma mesma moeda" (GOMES, 2012).*

Neste sentido, cito uma reportagem especial da Revista Raça[28], de setembro de 2013, sobre a presença do negro na educação, que trouxe afirmações como "é preciso ultrapassar a criação da lei e transformá-la em conhecimento de verdade", referência de SANTOS (RAÇA, 2013) sobre pedagogia reversiva, ou seja, usar a história do negro para reverter a imagem pejorativa dada aos afrodescendentes; bem como a citação de MUNANGA (RAÇA, 2013) que a inclusão do negro na educação está relacionada com a formação cidadã, "de forma que ele possa se ver positivamente, ler sua cultura e enxergar sés antepassados de maneira positiva" e do alerta da professora GONÇALVES (RAÇA, 2013), de que se não existirem programas e equipes responsáveis para a aplicação da Lei 10639/03 "e porque não existe de fato interesse que a lei seja implementada. Seria racismo por omissão, parte de um projeto de sociedade que continua sendo adverso aos negros". BAZAN (2013) responsável pela reportagem que chegou à conclusão de que "a luta contra a discriminação ainda esbarra na intolerância das pessoas", termina a matéria com o seguinte posicionamento

> *"De um jeito ou de outro, acusações inflamadas de racismo devem ser dosadas com um pouco de bom senso. Mesmo grupos opositores às políticas de ações afirmativas, cotas e à aplicação da lei 10.639, têm, às vezes, preocupações legítimas: muitos argumentam que essa crescente carga de discriminação positiva nas ações do governo revive o argumento de raças diferentes por lei, dando margem a abominações como segregações oficiais em ambiente públicos; outros acreditamos que esses modelos, ao seguirem o exemplo do que foi feito nos Estados Unidos durante o século XX, daria espaço para o mesmo tipo de racismo raivoso que impera por lá" (BAZAN, 2013).*

Observamos que algumas percepções discordantes são abraçadas mesmo no contexto de representações negras, inclusive numa revista que tem por inicio um artigo de PESTANA, (2013) diretor executivo da publicação em referência, onde se diz que até os norte-americanos ficaram encantados com a vitória que a lei 10.639/03 representa no âmbito educacional, são indicadas opiniões contrárias.

[28]Raça Brasil é uma revista voltada aos negros no País. Durante toda a sua trajetória a publicação buscou resgatar as raízes afrodescendentes e impulsionou mudanças no mercado editorial e publicitário nacional, trazendo à tona a essência desse público. Com editorias de cultura e comportamento, moda e beleza e notícias sobre a comunidade, abre espaço aos negros, valorizando sua cultura e sua história. Divulgação online :http://www.assineescala.com (Acesso em 20 set. 2013)

> *“Polêmicas à parte, a percepção desse novo momento é complexa. Diferenças persistem, mas foram suavizadas por décadas de combate ao que a sociedade, lentamente, passa a entender como racismo. Para além dos insultos e atos de ódio, o mito do Brasil mestiço transmitido pela escola e lógica perversa da distribuição de oportunidades, que favoreceu sempre os que já tinham condições de progredir, passam a ser combatidos, em um primeiro momento pelo movimento negro, posteriormente por toda a sociedade. Em 10 anos, não foi apenas a Lei 10.639 que entrou na pauta do jornal, mas a política de valorização do negro que foram desde atos grandiosos como a aprovação da Lei de Cotas até os atos pequenos, mas importantes para a autoestima do afrodescendente, como a publicação de livros sobre a beleza negra” (PESTANA, 2013).*

Partir para a prática pedagógica, sabendo que iria encontrar essas divergências também em sala de aula, de forma explícitas ou representadas pelo silêncio, e seria preciso estar preparado para elas. Conhecer os avanços, o desafio vencido e a vencer, certamente foi fundamental para atingir o objetivo que se propunha para aulas ou discussões sobre as relações etnicorraciais e seus consequentes desdobramentos na vida social, particularmente no mundo do trabalho. A viabilidade através das mídias fílmicas, além da cinematográfica, para atingir os objetivos da (Re) Educação para as Reações Etnicorraciais foi a hipótese perseguida nesta pesquisa em sala de aula, conforme descrito no próximo capítulo.

Capitulo II - A Aplicação Etnicorracial das Mídias Fílmicas em Sala de Aula

> “Cada vez mais, raça é importante como um princípio definidor de identidade e cultura, tanto para os estudantes brancos da década de noventa como para a juventude de cor das décadas de setenta e oitenta. Como um marcador de diferença, a raça modela significativamente o modo pelo qual a juventude branca experiência a si própria e seus relacionamentos com uma variedade de espaços públicos marcados pela presença de pessoas de cor. Identidades raciais distintas têm-se tornado mais visíveis e mais híbridas como decorrência da demografia mutável do espaço urbano, da proeminência da raça na cultura hip-hop, em revistas de fãs, na MTV, em seriados cômicos de televisão, em filmes de Hollywood, como resultado da emergência de intelectuais negros públicos na mídia. À medida que a cultura se torna mais diversificada racialmente, a juventude branca torna-se cada vez mais consciente dos modos pelos quais outros subordinados lutam para representar a si próprios e da necessidade de se definir em termos raciais e que levam em consideração sua branquidade como marcador de identidade, um ponto de ligação cultural e localização histórica” (GIROUX, 1999).

Encontramos na citação de GIROUX (1999) algumas palavras e conceitos que vão delinear este capitulo que retrata a prática em sala de aula como resultante da pesquisa propriamente dita: identidade e juventude; branquitude e desigualdade; negritude e raça na cultura Funk e Hip-hop, na MTV, em seriados cômicos de televisão, em filmes de Hollywood. As diversas possibilidades de uso dos vários tipos de mídias fílmicas que consegui identificar na pesquisa e o compromisso de minimamente exemplificar estas aplicações tanto na (Re) Educação Etnicorracial quanto na formação técnica profissional, me obrigaram a subdividir este capítulo em: I. Cinema - nossa primeira opção; II. Filmes, Animações e *Trailers*; III. Videoclipes, Vídeos Comerciais e Vídeos Institucionais; IV.Vídeocenas de Novelas, Séries e de Vídeos Instrucionais e V. Documentários, Reportagens e Produções Pessoais.

II. 1 O Cinema – nossa primeira opção

Sabemos que, criados à luz do fenômeno da persistência visual, tanto o filme em si, quanto o "cinematógrafo" que o reproduz e a "sétima arte" gerada por ambos, conhecida como Cinema, são resultantes da capacidade visionária e investigativa, inventiva e técnica e, porque não dizer, social e empreendedora, de personalidades históricas, com destaques para Thomas Alva Edison, nos Estados Unidos e para os irmãos Louis e Auguste Lumière na França.

Segundo FERREIRA e JUNIOR (1986), ao pesquisarmos sobre o cinema, encontraremos alguns marcos históricos, como a prima apresentação pública com ingressos cobrados, em 1895, pelos irmãos Lumière (saída da fábrica); bem como, a direção de Charles Pathé na primeira produção de longa duração; a técnica de câmera móvel por David W. Griffith, que em 1915, que criou os princípios da linguagem cinematográfica, com o lançamento do filme "Nascimento de uma nação" [29], considerado por analistas como o primeiro filme de cunho racista do cinema, apesar da sua importância histórica.

> *"O Nascimento de uma Nação é um filme absolutamente desprezível e repugnante. Infelizmente, também é uma das obras mais importantes da história do Cinema (...), a impecável técnica desta produção revolucionou a maneira de se fazer filmes, estabelecendo uma série de inovações que são utilizadas até hoje por cineastas do mundo inteiro, como a utilização de paisagens naturais como locações, close-ups, movimentos de câmera arrojados, desenvolvimento de ações paralelas, e assim por diante. Além disso, o filme de D.W. Griffith praticamente criou os conceitos de 'cinema espetáculo', com suas belas cenas de batalha, e `cinema comercial`, em função de sua espantosa bilheteria (várias vezes maior do que o orçamento da produção). Como se não bastasse, sua duração (165 minutos) provou que os longas-metragens eram viáveis em uma época dominada pelos curtas" (VILLAÇA, 2010).*

> *"Lamentavelmente, O Nascimento de uma Nação é um filme profundamente corrompido, não se envergonhando de glorificar o racismo e, conseqüentemente, de pregar a dominação dos brancos sobre os negros. E o que é pior: para provar seu ponto-de-vista, esta produção distorce a História de tal maneira que, no final, o espectador é obrigado a torcer pelo `mocinho` - ninguém menos do que o `fundador` da Ku Klux Klan. Com isso, os negros (na verdade, atores brancos maquiados) são estereotipados como figuras ignorantes, violentas e facilmente manipuláveis" (VILLAÇA, 2010).* [30]

Ainda, segundo esses pesquisadores, devemos registrar na historiografia do cinema o ano de 1926, com o primeiro filme sonoro (Don Juan, da Warner) e, e em 1927, o primeiro filme falado – O cantor de Jazz, que também traz no seu bojo questões ligadas à (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, como a referência ao *blackface*, discutido no contexto da representação do negro nos *Minstrel Shows* americanos do séc. XIX, que consistiam, predominantemente, da apresentação de artistas brancos com "a face pintada de preto por uma pasta de carvão ou por cortiça queimada. Em volta da boca, faziam uma larga faixa branca, que seriam os grossos lábios" dos negros estereotipados (FAUSTINO, 2009). Os movimentos eram sempre caricatos e os personagens negros eram sempre ignorantes,

[29] Dois irmãos da família Stoneman visitam os Cameron em Piedmont, Carolina do Sul. Esta amizade é afetada com a Guerra Civil, pois os Cameron se alistam no exército Confederado enquanto os Stoneman se unem às forças da União. São retratadas as conseqüências da guerra na vida destas duas famílias e as conexões com os principiais acontecimentos históricos, como o crescimento da Guerra da Secessão, o assassinato de Lincoln e o nascimento da Ku Klux Klan. (http://filmow.com/o-nascimento-de-uma-nacao-t5720/ (Acesso em 05 fev. 2013)

[30] http://www.cinemaemcena.com.br/plus/modulos/filme/ver.php?cdfilme=459 (idem)

preguiçosos, supersticiosos e articulavam um falar próprio do negro do sul dos Estados Unidos, onde o racismo era evidente. (Figura II.1)



Figura II.1 – Exemplo do uso de Blackface[31]

Encontramos a mesma representação dada aos citados *blackfaces* no início do cinema de animação, na caracterização dos "selvagens africanos comedores de gente", Apesar disso, encontramos no limiar dos desenhos animados, duas referências em que a negritude não é presumida: o Gato Félix que é apresentado, em alguns *sites*, como personagem "sem cor" pioneiro desta mídia fílmica popular (1917), partindo, provavelmente, da premissa das limitações técnicas da época, o que é desmentido pelo *site* americano do citado personagem (http://www.felixthecat.com/history.html) onde ele é apresentado como preto de personalidade alegre que sabe como sair das confusões (com a calda ou ajuda de "bolsa mágica"), e que assim se manteve nas versões colorizadas (preto azulado).

Mickey Mouse, da Disney (1928), é o segundo caso. Trouxe inovação para a época, sendo o primeiro desenho de sons sincronizados com o movimento das imagens e efeitos sonoros (com a voz, inicialmente, sendo do próprio Walt Disney), uma completa revolução na época e que fez o desenho ser um imenso sucesso, transformando no símbolo comercial da Disney. A cor do Mickey quase nunca é citada nos *sites* brasileiros, mesmo sendo mantida após o advento das cores, diferentemente do seu inimigo, que é assaltante de bancos e na tradução nacional deixou de ser *The Phantom Blot* (a mancha fantasma) para transformar-se em Macha Negra pela vestimenta e marca deixada nos locais dos crimes.

Atualmente, creditam-se ao inventor inglês Edward Raymond Turner, as primeiras filmagens a cores, em 1902, na Inglaterra (o filme mostra os filhos de Turner, soldados marchando e aves domésticas, entre outras cenas banais e foi descoberto em 2012. [32]).Também cabe aos britânicos a primeira produção de longa-metragem, lançado em cores, o

[31]https://www.google.com.br/search?q=imagens+blackfaces (Acesso em 05 fev. 2013)
[32]http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/09/primeiro-filme-colorido-e-descoberto (idem)

drama “The Flesh and the Devil”, produzido em 1914 por Charles Urban e lançado pela Film Company Mundial.[33] Em relação à animação, FERREIRA e JUNIOR (1986) lembram que foi em 1935 o lançamento do primeiro desenho animado em cores da Disney: Becky Sharp. Em 1937, foi lançado o primeiro filme de animação de longa metragem totalmente a cores, produzido nos EUA, por Walt Disney - Branca de Neve e os Setes Anões, até hoje considerado um clássico dos desenhos animados.

Quanto à produção fílmica cinematográfica brasileira, os citados autores informam que no Brasil, mesmo no início, entre 1909 a 1913, eram produzidos no Rio de Janeiro cerca de cem filmes por ano. Até os anos trinta, a produção do cinema nacional era dispersa e de iniciativas independentes, registrando-se altos e baixos por encontrar dificuldades para concorrer o esquema de distribuição de filmes dos estadunidenses, pelas questões estruturais e pela falta de aporte de políticas públicas específicas. O Cinema nacional, aos poucos, foi consolidando espaços regionais, dos quais devo destacar no eixo Rio - São Paulo a criação de grandes estúdios/produtores no Rio de Janeiro: Cinédia (o último o filme “Salário Mínimo” traz o imaginário carnaval, samba, morro e traz a música de Monsueto[34]), Brasil Vita Filme (produtora em 1935 do filme “Favela dos meus Amores”, que trazia como temas descritores, o morro, a favela e música brasileira),[35] e Atlântica (dentre outros, o filme “moleque Tião”, drama baseado e estreado por Grande Otelo) e, em São Paulo os Estúdios Vera Cruz, (dentre suas produções, o premiado Sinhá Moça, com destaque para atuação da atriz Ruth de Souza, oriunda do TEN – Teatro Experimental do Negro).

A esta etapa sucederam-se vários ciclos no cinema nacional, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais no mundo e no Brasil, após a segunda guerra e o Estado Novo de Vargas. Nos anos cinquenta, ampliaram-se os questionamentos sobre a industrialização do cinema nacional, sob a ótica hollywoodiana. Em artigo baseado na pesquisa “Imagens em branco e preto: representações de negros e mestiços no cinema brasileiro”, RODRIGUES (2010) indica esse debate no excerto a seguir:

> *“A Atlântida Cinematográfica e a Companhia Cinematográfica Vera Cruz eram as mais importantes produtoras de filmes e situavam-se no eixo Rio - São Paulo. Tendo como principal gênero a Chanchada, esse cinema era considerado pela maioria dos críticos brasileiros produções de baixa qualidade, preocupadas apenas com o desenvolvimento industrial do setor e extremamente conservadoras ao tratar as temáticas populares de forma debochada e chula. Esse tipo de filme representava o negro de forma caricata (...) O debate entre os intelectuais dedicados ao cinema nacional se dividia basicamente em dois grupos e pontos de vista: o primeiro seria formado por intelectuais de esquerda que defendiam um nacionalismo antiimperialista e almejavam um cinema popular que representasse a vida cotidiana do povo, o outro, refere-se aos intelectuais ligados aos grandes estúdios que se espelhavam num modelo de produção norte-americano” (RODRIGUES, 2010).*

[33] http://www.answers.com/topic/the-world-the-flesh-and-the-devil-1914-film (Acesso 05 fev. 2013)
[34] http://www.cinedia.com.br/Salario%20minimo.html (Acesso 05 fev. 2013)
[35] http://cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang= P&nextAction = search&exprSearch =ID=003694&format=detailed.pft (idem)

Essas divergências foram fundamentais para a constituição do Cinema Novo, que fez surgir no cenário nacional, “cineastas como Alex Viany, Glauber Rocha, Cacá Diegues e Nelson Pereira dos Santos, buscando construir outra representação do povo no Brasil (...). Inicia-se uma representação do negro/povo” (RODRIGUES, 2010). Nelson filma “Rio, Zona Norte”, em 1958, protagonizado por Grande Otelo com um elenco com negros para os papéis principais, gerando polêmicas “não apenas por mostrar o negro, mas por apresentá-lo através de um olhar realista, o filme coloca em cena atores negros em papéis complexos” (RODRIGUES, 2010). Esse filme é marcante, porque

> *“pode-se constatar que Rio, Zona Norte (1958) contribuiu na percepção de que o preconceito racial no Brasil não é algo do passado, mas sim uma manifestação moderna favorável aos privilégios de brancos e paralelamente à construção de uma autoimagem positiva dos negros e dos mestiços uma vez que no Brasil historicamente o universo branco sempre teve prioridade nas manifestações culturais” (RODRIGUES, 2010).*

Nesse período surge a Empresa Brasileira de Filmes - Embrafilme (1969-1990), para financiar a produção fílmica, obviamente, num sistema de escolha centralizado e ideologicamente comprometido com o sistema de governo em vigor. Os filmes “Bahia de Todos os Santos (1960)”, “Barravento” (1961); ”Ganga Zumba” (1964) e “Macunaíma” (1969), com Grande Otelo, fazem parte deste ciclo, que encontrou como desafio as mazelas do período da ditadura militar. O *Cult* Macunaíma e suas relações com o racismo, considerando sua linguagem cinematográfica metafórica, foi motivo de reflexão de TORRES (2011), no livro “Negritude, Cinema e Educação – Caminhos para a implementação da Lei 10.639”

> *“Em princípio, podemos considerar que este filme é uma mistura de raças e etnias. A personagem consegue assumir várias identidades nesse contexto fílmico. Primeiramente, é um índio que nasce negro, mas posteriormente fica branco Por outro lado, traz também a discussão da falta de identidade, visto que Macunaíma é jogado no mundo (...) sem reconhecimento de sua identidade como criança.*
>
> *Quando Macunaíma se assume como branco, cinco cenas são muito importantes para analisarmos o problema do racismo no Brasil: a primeira é quando Macunaíma passa pela transformação de Grande Otelo para Paulo José, de índio negro para um índio branco (...) o irmão mais velho, que é branco, menciona entrar na água também, mais Macunaíma não o deixa tomar banho naquela água, relembrando que ele já é branco portanto não necessitaria daquele banho. Na segunda cena, a brancura provoca um efeito mágico em Macunaíma (...) Daí por diante, Macunaíma (...) se torna um símbolo sexual das mulheres. Na terceira cena (...) nasce um filho negro do Macunaíma branco. Essa é uma cena que reforça que, mesmo estando branco, o gene permanece, fortalecendo a memória étnica. Na quarta cena (...) a polícia ameaça prender Macunaíma (...) os irmãos vão para prisão e Macunaíma sai de, mansinho do local como se nada houvesse acontecido. (...), porque ‘branco correndo é campeão que preto correndo é ladrão’"(TORRES, 2011).*

A quinta cena indicada pela autora também é considerada por ela como deplorável, porque, além da violência explicita, faz uma apresentação estética estrambótica de um terreiro de macumba no Rio de Janeiro e da Tia Ciata. Analisando esta última cena elencada do filme em referência, ela faz "um paralelo com a proposta do cinema novo, revolucionário, que esperava fazer uma reflexão sobre a transformação social, (constatando) que a mulher negra continua sendo tratada com violência e preconceito" (TORRES, 2011).

Não é muito comum, ao se tratar de racismo, relacionar de alguma forma este tema tenso que macula as relações humanas, com produções fílmicas ligadas ao gênero comédia, até porque a comédia cinematográfica tem como objetivo o humor, o chiste, a risada, a antítese da máscara da tragédia, destarte, a ideologia que contextualiza o filme - racismo explícito, racismo presumido, subtendido pelos signos e representações ou um filme antirracista - independe do gênero. Só para exemplificar, quanto à produção nacional, um filme de Mazzaropi, de 1978, dirigido por Pio Roberto Zamuner, dava visibilidade ao tema a partir do seu título "Jeca e o Seu Filho Preto".

Diretores e produtores ex-cinemanovistas voltaram-se para a indústria cultural, mas de olho no mercado que apresentava declínio de espectadores. Em 1976, Cacá Diegues dirige o premiado "Xica da Silva", estrelado pela talentosa Zezé Motta (a atriz fundou, em 1984, o CIDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro que, segundo sua *homepage,* tem a missão de promover a inserção do artista negro no mercado de trabalho, preparando-o para este mercado de trabalho competitivo e em franca expansão[36]).

Retornando à historiografia do cinema nacional, sobreveio um período obscuro, do cinema marginal e, depois, quando ficaram mais em evidência as produções independentes, o gênero pornochanchada, a partir do conhecido cinema da "boca do lixo" de São Paulo.

Nos anos oitenta, a produção cinematográfica de curta-metragem se expande, tanto pelo reflexo da "Lei do Curta" (Lei Federal 6.281/75 – obrigatoriedade de exibição de curtas-metragens nacionais antes de longas internacionais[37]), como pela crise econômica que inibiu os investimentos nos filmes de longa-metragem. Apesar disso, desta época temos as obras épicas "Chico Rei" (1985) e Quilombo (1984) dirigidos, respectivamente, por Walter Lima Junior e Cacá Dieges. ROSA (2011) considera que o filme "Chico Rei", além da saga do protagonista, também é uma exposição de como a comunidade negra estava inserida e se inseria na sociedade mineira no período colonial brasileiro. Indo muito além do esquema senhor e escravo, além da elite local (traficante, clero, nobres e latifundiários), nos apresentam, sob a

[36] http://www.cidan.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=9 (Acesso em 12 fev. 2013)
[37] http://www.prsp.mpf.mp.br/sala-de-imprensa/noticias_prsp/noticia-3935/?searchterm=cinema (idem)

ótica das ocupações, outros papéis sociais do negro (alferes, capitão do mato, músico, integrante de confraria, negro de ganho).

A partir da análise do filme “Quilombo”, OLIVEIRA (2011) inclui o artigo “A imortalidade de heróis e organização política”, na citada obra “Negritude, Cinema e Educação”, considerando que esta “resistência política e territorial” é marco histórico na luta do povo afro-brasileiro e do movimento negro, bem como pela importância dessa reconstrução fílmica, que “teve o seu roteiro construído por meio de diálogos com intelectuais e ativistas negros, como Joel Rufino dos Santos, Lélia Gonzáles e com o historiador Décio Freitas” (OLIVEIRA, 2011).

Na década de noventa, surgiram os incentivos fiscais: a Lei de Incentivo à Cultura, popularmente chamada de Lei Rouanet (Lei nº 8.313/91) e a Lei do Audiovisual (Federal 8.685/93), ainda em vigor, sendo que esta última, atualmente, atrela o fomento à aprovação dos projetos fílmicos na Agência Nacional do Cinema – ANCINE (criada em 2001 para este fim e para a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil). Os produtores beneficiados também cumprem a obrigatoriedade de dispor cópia do filme na Cinemateca Brasileira do Ministério da Cultura (1984).

Neste ciclo, temos filmes “Como Nascem os Anjos (1996), de Murilo Salles”;Orfeu” (1999), de Cacá Diegues e “Cronicamente Inviável” (2000); de Sérgio Bianchi; “Cruz e Souza – O poeta do Desterro” (2000), de Sylvio Back, ao lado de outras produções de temática relacionada com a História do Brasil, como “Mauá - O Imperador e o Rei” (1999), de Sérgio Resende. Destarte, o destaque fica por conta do filme “Carlota Joaquina – Princesa do Brazil”, de Carla Camurati, “que foi um grande sucesso de público em 1994. Esse ano e esse filme tornaram-se marcos do que se convencionou chamar de “retomada do cinema brasileiro” (SCHVARZMAN, 2003).

Trata-se da Historia da chegada da família portuguesa sob uma encenação que além dos tons de chanchada reflete um tipo de humor televisivo da época da TV Pirata, da TV Globo. Apesar disso e das críticas sobre as referências históricas,

> *“o filme empenha-se em investigar o contato desses europeus com o mundo tropical, imaginado inicialmente como um lugar rebaixado, de gente primitiva, como seriam negros e índios, e de répteis ameaçadores que D. Maria I repele apavorada. Entretanto, ao contrário das piores previsões, a gente da terra é afável: espera pela Família Real em desfile etnográfico. Índios e negros estão caracterizados conforme suas etnias, pintados como nos desenhos de Rugendas e Debret. (...) Sua apropriação dos signos, reconvertidos novamente em signos de brasilidade, exótico, tropicalidade, é particularmente feliz no momento em que Carlota encontra o mulato Dom Fernando, aderindo ela também, finalmente, à miscigenação (...) por outro lado a mudança do foco sobre a História e a crítica sem complacência às raízes ibéricas parecem ter feito eco junto ao público, principalmente de classe média, que voltava agora a observar o que se faz no cinema brasileiro” (SCHVARZMAN, 2003).*

O século XXI trouxe um avanço exponencial na produção fílmica brasileira. Os incentivos fiscais atraíram patrocinadores públicos e privados que confiaram no retorno dos espectadores às salas do cinema comercial que, voltadas às massas, praticamente, concentraram-se nos Shopping Centers. Por outro lado, as Organizações Globo, capitaneada pela TV Globo, transportou para as produções nacionais sua qualidade técnica e o prestígio das suas "estrelas televisivas", que, aliada às campanhas de lançamento dos filmes em toda programação, explicitamente ou na forma de Merchandising, nas suas novelas e séries, não demorou a atrair platéias e, com isso, alcançar a supremacia da Globo Filmes neste mercado cinematográfico.

Com a qualidade, tanto os cineastas, quantos os filmes dessa indústria cultural, passaram a ter uma maior visibilidade no mercado internacional, e, nessa aldeia global, via internet, no ciberespaço, ampliaram-se os *sites* destinados às prévias de lançamento, *trailers*, enquetes com os internautas cinéfilos ou não; análises e críticas especializadas e populares, que aliados a outras mídias, reforçam a propaganda boca-a-boca sobre as produções e os espaços de discussões sobre as temáticas levadas às telas por alguns filmes nesta primeira década: "Domésticas – O Filme" (2001) de Fernando Meirelles e Nando Olival; "Cidade de Deus" (2002) de Fernando Meireles; "Madame Satã" (2002) de Karim Aïnouz; "O homem que copiava" (2002) de Jorge Furtado; "Uma Onda no Ar" (2002) de Helvécio Ratton; "De Passagem" (2003) de Ricardo Elias; "Narradores de Javé" (2003) de Eliane Caffé; "Quase dois irmãos" (2004) de Lúcia Murat; "Quanto Vale ou é Por Quilo?" (2005) de Sergio Bianchi; "Cafundó" (2005) de Paulo Betti; "Filhas do Vento" (2005) de Joel Zito Araújo; "Meu tio matou um cara" (2005) de Jorge Furtado; "Ó Paí, ó" (2007) de Monique Gardenberg; "Cidade dos Homens" (2007) de Paulo Morelli; "Vista a minha Pele" (2008) – filme de curta metragem (menos de trinta minutos de projeção) de Joel Zito Araújo; "Última Parada 174" (2008) de Bruno Barreto; "Besouro" (2009) de João Daniel Tikhomiroff; "Cinco Vezes Favela, Agora Por Nós Mesmos" (2010) direção de Manaíra Carneiro, Wagner Novais, Luciana Bezerra, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos e a coordenação de Cacá Dieges, dentre outros.

Outra marca indelével do início do século XXI foi a movimentação de artistas, produtores e diretores em prol da presença negra no cenário cinematográfico do país, através de duas iniciativas[38] - em 2000, o "Dogma Feijoada", propondo a criação de um cinema negro nacional a partir de sete mandamentos provocativos: 1º) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2º) O protagonista deve ser negro; 3º) A temática do filme tem que estar

[38]http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/53/nao-e-broder.-e-mano (Acesso em 18 set. 2013)
http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/107/artigo41610-1.asp (idem)
http://www.terra.com.br/istoegente/56/reportagem/rep_celuloide.htm (idem)
http://jefersonde.blogspot.com.br/2010/04/dogma-feijoada-on-line.html (idem)

relacionada com a cultura negra brasileira; 4º) O filme tem que ter um cronograma exequível; 5º) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6º) O roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; e 7º) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO, 2011). O "Dogma Feijoada" foi apresentado pelo cineasta negro Jefferson De (premiado com os curtas "Distraído para morte" (2001), "Carolina" (2003) e "Narciso Rap" (2005) e com o longa Broder (2011) e mais doze diretores negros, no decorrer do festival internacional de curtas-metragens de São Paulo. O mentor da "Gênese do Cinema Negro Brasileiro", posteriormente, foi questionado sobre o protagonismo do "ator branco" Caio Blat no seu filme Broder (2011), o que justificou afirmando que o personagem era "pardo", portanto, negro na atual concepção do Estatuto da Igualdade Racial.[39]

O segundo movimento, chamado de "Manifesto do Recife" foi lançado no Festival de Cinema do Recife (2001), reivindicando quatro ações afirmativas: 1º) Fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2º) Criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3º) Ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes, e 4º) Criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira. O Manifesto de Recife foi assinado por Antônio Pitanga, Antônio Pillar, Maria Ceiça, Maurício Gonçalves, Milton Gonçalves, Norton Nascimento, Ruth de Souza, Thalma de Freitas e Zózimo Bulbul (CARVALHO, 2011).

II.2 Filmes, Animações e *Trailers*

Apostando no potencial dos filmes na *práxis* educacional, FERREIRA e SILVA (1986) relembram que Thomas Edison, "após suas primeiras experiências, disse que os filmes chegariam a substituir os livros didáticos". De fato, não chegamos a tanto, mas devemos reconhecer que, em quaisquer espaços educativos, a mídia fílmica cinematográfica é um excepcional material didático - mais do que isto - é "um agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamento sociopolíticos, enriquecimento cultural" sendo um aparato técnico da educação (SOUZA, 2011), diante do avanço da tecnologia e consequentemente da mobilidade, hoje podemos levar o cinema para os alunos, diferentemente do passado, quando tínhamos que levar os alunos às sessões programadas de cinema ou, no caso de poucas instituições de ensino, levá-los para o auditório. Nesse sentido, dialogo com SOUZA (2011) sobre o alcance dessa ação

[39]Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010; inciso IV, Art. 1º. (Acesso em 18 set. 2013)

> *"levar o escurinho do cinema para sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da Lei Federal 10.639/2003. É, sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos (as) alunos (as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama,* ***na comédia, na animação, entre outras categorias cinematográficas,*** *recursos para construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso com respeito à diversidade e à construção da cidadania esteja pautado nos critérios de escolha do roteiro curricular" (SOUZA, 2011; grifo meu).*

Abrindo este leque de possibilidades, diante das produções nacionais e estrangeiras existentes, podemos afirmar que atualmente o acesso a várias opções de mídia fílmicas deve atender as expectativas docentes, o que permite "construir elementos para ação pedagógica de professores e professoras de todos os níveis e modalidades de ensino, valendo-se da cinematografia que, de alguma forma, retrata a questão etnicorracial" (SOUZA, 2011).

O desafio sempre vai residir na escolha da obra em sua totalidade ou do trecho que pretendemos mediar junto aos (às) jovens alunos (as), conforme o olhar e o recorte que prevemos para o assunto dentro do contexto da (Re) Educação Etnicorracial. Se existe dificuldade, nesse sentido, quando da seleção das produções nacionais, esta se amplia consideravelmente diante da maior disponibilidade de filmes estrangeiros de longa-metragem do circuito comercial. Para exemplificar, podemos encontrar em vários *sites*, *blogs* e revistas (de "Caras" a "Raça Brasil") indicações de filmes relacionados com o racismo negro, que acabam por incidir em algumas indicações clássicas, repetidas e genéricas sobre o tráfico negreiro, a segregação nos Estados Unidos e na África do Sul, o preconceito nas relações interraciais, nos conflitos territoriais africanos, na mobilidade social negra, e nas intersecções raça, gênero, juventude e classe social.

No meu caso, na busca de mídias fílmicas, atualizadas e/ou especificas para o assunto etnicorracial a ser tratado, sempre precisei contar com todas as fontes possíveis, inclusive as indicações e *insights* providenciais que surgiram quando estava assistindo a um filme apenas para entretenimento. Isso se deu pela divergência natural de julgamento que fazemos individualmente de cada filme disponível, fato este que constatei na pesquisa, de forma decorrente[40].Vejamos: um *site* consultado, especializado em cinema, que apresentava "listas dos dez melhores filmes", de credibilidade representada por mais de 355 mil acessos e reproduções em vários *sites* correlatos, ao publicar um rol sobre os dez filmes de racismo contra dos negros, recebeu até o dia 25 de agosto de 2013, dos internautas que acompanhavam o mesmo, questionamentos sobre a ausência de trinta e cinco filmes que,

[40]http://www.geledes.org.br (Acesso em 25 set. 2013)
http://50anosdefilmes.com.br/tag/racismo-e-imigracao/ (idem)
http://listasde10.blogspot.com.br/2009/11/10-filmes-sobre-racismo.html (idem)
http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,no-dia-da-consciencia-negra-confira-5-filmes-sobre-o-racismo,962270,0.htm (idem)
http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/136/15-filmes-para-ver-e-refletir-raca-brasil-selecionou-grandes-152088-1.asp (idem)

“obrigatoriamente”, deveriam constar na lista. Noutro *site*, mais específico (abaixoracismo.blogspot.com.br), encontrei as sinopses de cento e cinco filmes, entre nacionais e estrangeiros e, mesmo assim não encontrei alguns que considero adequados para aplicação na sala de aula junto aos (às) jovens do ensino médio Técnico em Administração.

Nem na publicação “1001 Filmes Para Ver Antes de Morrer” (2012), encontrei a citação do filme “O vizinho” (2008), com o ator negro Samuel L. Jackon, que retrata a intolerância do seu personagem com casamento interracial, nem o filme “A cor da fúria” de 1995, com John Travolta e Harry Belafonte, que de forma análoga com o curta “Vista a minha pele” (2008), apresenta um Estados Unidos, onde os negros compõem a elite sócio-econômica do país e os brancos são marginalizados em guetos e seus respectivos conflitos nas relações trabalhistas.

Também, como já citei, sinto a ausência do gênero comédia nas indicações o que, sob o meu ponto de vista, particularmente no caso brasileiro, em que o humor é usado para perpetuar e naturalizar os preconceitos contra a mulher loira, o judeu, o homossexual, o nordestino rotulado de “paraíba” e para demonstrar o racismo contra o negro, não aproveitar estas exposições é perder oportunidades para discutir negritude, branquitude, identidade, identificações e representações num contexto mais focalizado com a intenção de uma verdadeira (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais.

Antes de dar exemplos de algumas produções do gênero das quais extraí coligações com os citados conteúdos, não posso deixar de lembrar-me de duas reflexões que indiretamente tem relação com a escolha do filme e com a adequação do meu propósito enquanto educador e com os resultados consequentes da minha ação pedagógica: primeiro, se deu diante de um trecho do historiador e psicopedagogo BALESTRERI (1998) que tem sido indicado como leitura obrigatória sobre a relação dos ativistas dos direitos humanos e as forças policiais do estado do Rio de Janeiro, no qual reconhece o espaço de poder que o magistério representa.

> *“Os paradigmas contemporâneos na área da educação nos obrigam a repensar o agente educacional de forma mais includente. No passado, esse papel estava reservado unicamente aos pais, professores e especialistas em educação. Hoje é preciso incluir com primazia no rol pedagógico também outras profissões irrecusavelmente* ***formadoras de opinião*** *(...) a Política profissional, Forças Armadas, Comunicação Social, Direito, Medicina, Magistério e Polícia são algumas das profissões de encantada predileção (...)* ***sempre em busca do exercício livre e sem culpas de seu poder sobre outrem****” (BALESTRERI, 1998; grifo meu).*

A minha segunda digressão é a reflexão que faço sobre o filme “A onda” (2008) – a história de um professor que ao fazer um “experimento” com seus(suas) jovens alunos(as), para explicar da melhor forma possível e com as melhores intenções, o que significava autocracia e a manipulação das massas, forma um governo fascista chamado “A Onda”, na sala de aula. O professor sem ter previsto as consequências daquela imersão, perde o controle e “A Onda” propaga-se pela cidade, tornando-se real a seriedade e o fanatismo, até o desfecho trágico e a responsabilização legal do dedicado professor.

É por isso que relembro, constantemente, o que nos ensinam FERREIRA e JÚNIOR (1986), ao citar que, para uma efetiva utilização da mídia fílmica cinematográfica, de forma didática, como recurso audiovisual no processo ensino-aprendizagem, é importante e necessário que se conheça muito bem aquilo que o cinema pode oferecer, em todos os sentidos e, sabemos que em várias indicações encontramos filmes densos, dramas, tragédias ou pseudocotidianos permeados de palavras de baixo calão, nudez e sexo, ou de forma estereotipada, recheados de signos que acabam por identificar a juventude negra pobre com a marginalidade, as drogas ilícitas e o seu empoderamento através das armas e violência, que, se não bem mediados, podem, numa turma multirracial, ao contrário do que se pretende no campo da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, reforçar algumas práticas racistas e discriminatórias. Em cada escolha do filme me perguntei: pode o mesmo filme previsto para educar, por uma ação perceptiva, deseducar?

De certa forma, considero que trabalhar com a comédia é, de antemão, anunciar que ao que assistimos é indiscutivelmente uma ficção, que independe do tempo e do lugar; que está no campo do imaginário, minimiza tais riscos, por tratar-se, indiscutivelmente, de um simulacro dos comportamentos encontrados na sociedade.

No contexto da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, aproveito o máximo da comédia cinematográfica e sua herança de *blackface* e *whiteface* das filmes como “As branquelas” (2004) dirigido pelo diretor negro Keenen Ivory Wayans, em que os personagens Marcus e Kevin, detetives negros do FBI, para completar uma investigação, assumem as identidades das irmãs loiras Brittany e Tiffany Wilson (definitivamente estereotipadas como socialites mimadas e “patricinhas”) quando é possível trabalhar o choque identitário do dois personagens que, mesmo orgulhosos da sua negritude, se vêem forçados a assumir comportamentos esperados de uma branquitude hegemônica de uma classe social alta.

No contraponto, na mesma comédia, temos o personagem Latrell Spencer, rico esportista (interpretado pelo ator negro Terry Crews) que, indiscutivelmente, é a representação do embranquecimento opcional do negro diante da ascensão social.



Figura II.2 – Imagens dos filmes: “As branquelas”, “Norbitt”, “Bobeou Dançou”,”Trovão Tropica”l e “Uma Escola Muito Louca”.[41]

Também dos irmãos Wayans, temos o filme “Bobeou, Dançou” (2009), no qual a personagem branca Negan, num certo momento, para inserir-se num ambiente negro, “incorpora” uma identidade estereotipada da mulher negra americana (incluindo trajes e trejeitos). Além de encontramos tais referências na comédia “Norbit” (2007), em que temos uma identidade étnica representada pelo ator negro Eddie Murphy, quase irreconhecível, o oriental Sr. Wong.

Além das referêrencias identitárias citadas (Fig II.2), temos ainda os *blackfaces* das comédias Trovão Tropical (2008) e Uma Escola Muito Louca, onde, respectivamente, os dois personagens,Kirk Lazarus (do ator branco Robert Downey Jr.) e Mark Watson (representado pelo ator branco C.Thomas Howell) se passam por negros para ter alguma vantagem (uma vaga no elenco do filme de guerra e uma vaga destinada aos negros na Universidade de Harvard) e para demonstrar estas identidades assumem, além do fenótipo, o jeito e o falar

[41]http://www.cantinhodointernauta.com.br/algumas-das-melhores-transfomacoes-de-atores/ e http://www.adorocinema.com

esperado de um “negro americano”. Medindo as proporções, estes dois últimos exemplos nos lembram a análise do tenso filme “Crash - No Limite” (2005) que encontramos no livro “Negritude, Cinema e Educação”, quando a militante negra, historiadora e professora Edileuza Penha de Souza, indica uma cena emblemática do filme, na qual o personagem negro Cameron (interpretado por Terrence Howard), embora seja o produtor de seu programa de TV, atende ao “pedido” para repetir uma determinada cena porque o ator estava mudando as falas e “falando menos como os negros” (SOUZA, 2011).

A apresentação destes trechos foram espaços oportunos para trabalhar as questões relativas aos conceitos de identidade e como assumi-la politicamente, diante do multiculturalismo e da globalização presente na pós-modernidade, a partir do pensamento de Stuart Hall,

> *“Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas - de tempos, lugares histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2011).*

Daí é possível falar sobre o conceito de performatividade que, relacionado à transformação, aos movimentos cambiantes e à idéia de “tornar-se”, caracteriza o sujeito pós-moderno. Sujeito este cuja identidade é construída historicamente em cada momento que assume, conscientemente ou não, uma atitude, uma representatividade ou um símbolo de outras identidades com as quais ele se identifica. Fica o exemplo de Butler, citado por SILVA (2003), sobre a sentença “João é pouco inteligente” – descritiva; mas, à medida que a mesma é repetida várias vezes, pode acabar produzindo no João um efeito – ele assumir que é pouco inteligente, configurando a característica performática da sua identidade.

Ainda sobre a questão identitária, tratando de um olhar mais amplo, ou seja, de uma identidade coletiva, comunitária, cultural e nacional, quando também é possível trabalhar, na sala de aula, sobre “minorias” - quando me aproprio de uma definição básica de SODRÉ (2002), dada numa entrevista, em que ele fala da idéia de minoria perpetuada muito mais pela palavra, pois “Minoria não é nunca quantitativa. Minoria é certa qualidade do agir político. Então, como é que sabemos que um grupo é minoria? É porque um grupo estava calado e passou a falar, passou a se expressar”.

Sobre esta “identidade coletiva, comunitária, cultural e nacional” gostei de usar o filme “Invictus” (2009), no qual o ator Morgan Freeman representa o líder político Nelson Mandela, pós *apartheid*, a partir de sua libertação, eleição e posse como presidente de uma nação

dividida e cheia de rancores e receios, pronta para entrar em confronto, numa guerra civil (Fig.II.3)



Figura II.3 – *Frames* do filme "Invictus"

Segundo uma das sinopses divulgadas, o filme se fixa em um episódio real (obviamente dramatizado), quando Nelson Mandela assume a presidência de um país ainda dividido pelo racismo, embora, oficialmente, não exista mais a política do Apartheid. Dois esportes empolgam os sul-africanos: o futebol – para os negros e pobres; e o *rugby* - para os brancos e ricos. Mandela decide apoiar a seleção nacional de *rugby*, para que ela se fortaleça para a "Copa Mundial de *Rugby*" que acontecerá na África do Sul, numa estratégia política, em prol da pacificação e unificação de um país através de identidade cultural/esportiva.

Conceitualmente o filme permitiu reflexões sobre a identidade nacional, nos tempos pós-modernos, podemos concluir que esta identidade, além de estar relacionada com a "comunidade imaginada", simbolicamente também traduz a cultura popular. Sendo resultado consequente e constante do processo de globalização, a "cultura popular" gera comportamentos que acabam por permitir ao indivíduo, várias opções na hora de assumir a cultura/identidade local (papeis sociais) ou global (nacional/étnica). Daí, a identidade pode ser resultante do "distanciamento da identidade relativa à cultura local" ou produto de uma

resistência constituída para “fortalecer e reafirmar a identidade local” ou, ainda, uma posição híbrida que acaba por gerar uma nova posição de identidade. Esta contemporaneidade que “quebra” o conceito de identidade fixa (essencialista) gera em vários momentos a chamada “crise da identidade”, principalmente pela dificuldade da própria sociedade reconhecer e conviver com as características das identidades “fluidas e cambiantes”, ou seja, não-essencialistas (HALL, 2011).

Seguindo para a questão da prática pedagógica em si, dentre as questões levantadas por diversos pesquisadores sobre o cinema em sala de aula, ou seja, a apresentação completa do filme reside no tempo de duração deste, especificamente os de longa metragem com sessenta ou mais minutos de duração. NAPOLITANO (2008) chega a considerar como uma das dificuldades técnicas mais complicadas, “a famosa incompatibilidade entre a aula de cinquenta minutos e o filme de duas ou três horas”.Surgem as possibilidades de usar os filmes de curta-metragem, os desenhos animados que não se enquadram na categoria de longa e até mesmo os *trailers*, se for possível aproveitar destes a mensagem que se pretende trabalhar.

Sobre os curtas, filmes com menos de trinta minutos de duração, a minha sugestão tem relações com a temática desta seção e a respectiva adequação ao ensino médio. Por isso, considero emblemático e clássico o curta “Vista a Minha Pele” que é divulgado na internet, em vários *sites e blogs* como uma “divertida paródia da realidade brasileira”, classificação esta que não faz justiça a essa importante obra ficcional de Joel Zito Araújo.

No contexto da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, basta um olhar na sinopse, que quase sempre acompanha a postagem desse filme, para que possamos, de antemão, mesmo antes de assistir, identificar a potencialidade do “Vista a Minha Pele” como recurso intrínseco das ações pedagógicas na sala de aula, junto aos (às) jovens alunos (as) do Ensino Médio.

As sinopses antecipam que se trata de uma realidade invertida, na qual os negros são da classe hegemônica e os brancos fazem parte da minoria social que no passado foram escravizados e por isso são estigmatizados. Na história, Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser "Miss Festa Junina" da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimos de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus

conhecidos, em sua maioria muito pobre. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos (Fig.II.4)



Figura II.4 – *Frames* do filme "Vista a Minha Pele" [42]

Os resultados alcançados nesta ficção nos levam a reflexão de que o fato de Maria ousar, se posicionar e fazer um enfrentamento da realidade posta é um caminho para mudança social, como nos indica SODRÉ[43]

> *"O que há de permanente no social é a mudança e o conflito, junto com a permanência das situações instituídas do status quo. Nós assistimos o social como um local de um conflito permanente. (...) A luta é aquilo que, no conflito, há de indeterminável, é aquilo que não se apreende por inteiro, que não se determina por inteiro, que é a luta. Então, a luta não é necessariamente violenta, a luta é o embate, é o indeterminável. (...) Cada bandeira dessa que aparece é como conter fumaça, ou seja, ali tem fogo, essa bandeira é a fumaça que mostra que o fogo da luta está aceso, que há o fogo em movimento" (SODRE, 2002).*

[42]http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=6Nlt-Q5iuYE (Acesso em 13 mar. 2013)
[43]http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=71 [43]http://www.youtube.com/watch?v=w_Dut12rQdA (idem)

Outra possibilidade para vencer o entrave do tempo, é a utilização de mídias fílmicas de animação de curto-média duração, ou seja, um filme feito por quadro ou fotograma produzido individualmente que quando postos em “sequência e exibidos em curtíssimos intervalos de tempo, temos a ilusão de movimento contínuo.”

Exemplo de animação nacional aplicável vem dos estúdios de Maurício de Souza, no episódio “Os Azuis” da turma da Mônica (Fig. II.5), quando o personagem Mônica, indo para outra dimensão, passa a ter uma cor de pele diferente da “turma” e por isso é discriminada.



Figura II.5 – *Frames* da animação “Turma da Mônica – Os Azuis” [44]

A fala da personagem: “eu não sou azul como eles, mas continuo igualzinha a eles. Sinto as mesmas coisas que eles sentem: saudade, raiva, medo, alegria, sono, fome...” é emblemática, assim como quando do retorno da Mônica a sua dimensão, a inclusão do Jeremias (personagem negro) entre os amigos de quem ela declara que estava com saudade “é que eu gosto muito de vocês de qualquer jeito de qualquer cor... até pintados de azul”

Encontramos cada vez mais oportunidades, particularmente, a partir da década de noventa com a animação por computação gráfica, que permite, inclusive, a qualquer pessoa interessada produzir as suas animações. É o caso, disponibilizado na internet (Fig. II.6) da transformação de uma obra literária de amplo uso na (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, “Menina Bonita do Laço de Fita”, numa mídia fílmica alternativa, possibilitada pelos softwares, inclusive nas modalidades freeware de fácil manipulação que permitem realizar animações nos formatos *GIF* ou *Flash*.



Figura II.6 – *Frames* da animação “Menina bonita do laço de fita” [45]

A animação está baseada nas imagens e no livro homônimo de Ana Maria Machado, contando a relação de uma menina negra que tem como vizinho um coelhinho branco que, por achar que ela é a menina mais bonita de todas que tinha visto, deseja ficar pretinho também e queria saber qual o segredo para ter esta cor.

[45]http://www.youtube.com/watch?v=W9eBpv-WPAs (Acesso em 26 jul. 2013)

Quanto ao *trailer*, sua utilização nas aulas é uma opção a ser considerada, se agregarmos ao fato de que esta mídia fílmica é de curtíssima duração, a constatação de que a mesma é uma prévia do filme para despertar o desejo do espectador em potencial.



Figura II.7 – *Frames* do *trailer* do filme “Histórias cruzadas” [46]

O *trailer* tem uma edição que privilegia cenas, frases e efeitos superpostos para que os principais pontos do enredo na *voz-off* do narrador, motive o futuro espectador a assistir o filme completo. Destaco o *trailer* de “Histórias Cruzadas” (The Help), um drama ambientado no Mississipi, Estados Unidos, nos início dos anos sessenta, (Fig.II.7). O filme despertou interesse do público e da crítica, chegando a obter indicações para o Oscar (prêmio criado pela

[46]http://www.adorocinema.com/filmes/filme-176673/trailer-19433113/ (Acesso em 26 jul.2013)

Academia de Arte e Ciência Cinematográfica) e para o Globo de Ouro (prêmio criado pela Associação de Imprensa Estrangeira de Hollywood), garantindo nas duas premiações o reconhecimento de melhor atriz coadjuvante**.**

O filme original, de longa metragem, demanda mais de duas horas de projeção e contém outros elementos que não estão intimamente ligados à questão da (Re) Educação Etnicorracial, entretanto, o *trailer* de curta duração do filme "Histórias Cruzadas" apresenta as cenas relacionadas com a sinopse acima e pode ser apresentado para iniciar debates e discussões, que nos permite entre outras questões analisar comparativamente o racismo americano e a construção do mito da democracia racial diante da hegemonia branca no Brasil.

Outro exemplo, é o *trailer* do filme "Distrito 9", que conta uma ficção cientifica, cercada de suspense e ação que mostra os conflitos gerados por uma ação governamental que decide transferir da periferia de Johanesburgo, capital da África do Sul , por conta da pressão da opinião pública as criaturas que moram num *gueto* local (ambientado numa favela real de Soweto).

Os residentes, seres estranhos que são pejorativamente chamados de camarões, foram confinados neste local desde que, por um defeito em sua nave, foram obrigados a descer no planeta. Na ação de despejo, um humano funcionário do governo acaba se transformando na chave do misterioso segredo da tecnologia bélica extraterrestre. Passa a ser caçado por seus "iguais" e acaba refugiando-se nas vielas do *gueto* alienígena, enquanto ele vai se transformando em uma das criaturas, o que o leva a entender o significado do que é ser um estranho em seu próprio planeta.

O filme em si foi objeto de discussão de várias áreas do conhecimento, dentre as quais podemos citar o espaço de discussão sobre o conceito de periferia num contexto sociológico e, no âmbito da comunicação, o tipo de narração híbrida construída por efeitos simultâneos,

> *"Ao mesmo tempo em que dissimula uma narrativa que se esconde atrás de um simulacro de registro documental, conforma-se a uma narrativa ficcional de primeiro grau. A câmera simula o testemunho de uma realidade e simultaneamente constrói esta realidade. O resultado produz uma ficção que se enreda na própria ficção. A estratégia busca um tom de realismo que hoje pertence aos telejornais diários, ao mesmo tempo em que dissolve este tom na aparência ficcional. Embaralha os discursos em busca do efeito de real, tão caro ao telejornalismo. Isso faz com que a narrativa esteja ao mesmo tempo dentro e fora das estratégias que lhe dão forma" (SANTANA, 2010).*

O filme (Fig.II.8) tem mais de cem minutos, entretanto o *trailer* permite trabalhar as relações etnicorraciais a partir da opinião das pessoas da raça humana em relação a esta raça inferior de alienígenas, a intolerância com a diferença e a alteridade dentre outros temas.



Figura II.8 – *Frames* do *trailer* do filme “Distrito 9” [47]

Um fato inconteste é que os *trailers* são análogos aos vídeos comercias e institucionais. Por isso são encontrados em vários *sites* temáticos, como “www.youtube.com; “adorocinema.com”; “filmesdecinema.com.br”; “cineclick.com.br” , dentre outros e por serem peças de marketing e de divulgação não apresenta impedimentos legais para sua livre utilização.

[47]http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=TjxvmpQWUtc (Acesso em 12 out. 2012)

Na prática pedagógica com os citados filmes, animações e *trailes* em sala de aula, constatei no decorrer do trabalho que...

Na perspectiva da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, além dos temas citados e das possibilidades de aplicação das mídias fílmicas cinematográficas de curta, media e longa duração, nos seus mais diversos gêneros, praticamente em todos os assuntos, desde que devidamente adequados ao propósito e ao público, é possível destacar os papéis atribuídos aos negros e a percepção de branqueamento nos personagens que fogem daqueles que são conferidos tradicionalmente ao negro (o/a empregado/a, o/a faxineiro/a, o/a atleta de alguns esportes específicos, ou seja, os “lugares dos negros”). Curioso perceber que ao se narrar uma cena de determinado filme em que, em determinada situação, o negro representa um personagem de classe alta e/ou bem sucedido, ocupação de nível superior, etc., a branquitude é automaticamente presumida, exigindo-se a indicação de que se trata de um negro (salvo, presumo, o caso de atores negros conhecidos).

Assim, no contraste dos marcadores de papéis representados por atores negros e brancos, criaram-se espaços de discussões sobre os simbolismos apresentados e a influência da “branquitude” na autoestima dos (as) jovens autodeclarados (as) brancos (as), pardos (as) e pretos (as), no que tange aos privilégios sociais e econômicos para, daí, reconhecer as representações que reforçam o fato de que não ser negro é, em si mesmo, um atributo de ascensão social. SANTOS (2010), ao discorrer sobre “as muitas faces da negritude brasileira” chega a afirmar que a “vigência do racismo, aliada à baixa estima do grupo, conspiram para seu fracasso social”.

Falando mais especificamente sobre ser branco e da sua branquitude, num contexto das relações etnicorraciais, através das representações fílmicas, foi possível aprender como encaminhar a temática ao estudar experiências como a de Henry A. Giroux, que através da análise do filme "Mentes perigosas" (Dangerous Minds), identificou possibilidades de discutir criticamente, em sala de aula, a representação de raça e da etnicidade na mídia, o que permite, de certa forma, oferecer espaços para que os estudantes de raças e etnias diferentes possam refletir sobre a representação de si próprios e de outros e sobre a posição de branquidade com referente dominante.

> *“Em outras palavras, os princípios estruturadores que informam esses filmes, na medida em que funcionam intertextualmente, fornece uma base teórica para desafiar a branquidade (branquitude) como uma construção ideológica e histórica. (....) embora seja impossível predizer de que modo os estudantes, de fato, reagirão há uma pedagogia que considera branquidade (branquitude) e raça como objeto de debates e análise criteriosa, (...) a resistência ,neste caso, deveria ser examinada pelo conhecimento que ela enseja e pela possibilidade de interrogar seus silêncios e recusas. Pedagogicamente, isso estimula os estudantes a arejarem suas posições sobre branquidade (branquitude) e raça independentemente de quão confusas ou politicamente incorretas tais posições possam ser” (GIROUX, 1999).*

Se, para GIROUX (1999), após tais discussões, os “estudantes brancos podem ver a si próprios como não racistas, porém, não se percebem mais como sem cor”, SCHUCMAN (2012) e CARDOSO (2010) nos alertam para evitar as generalizações, por dois motivos: o primeiro pela existência de uma hierarquia dentro da própria raça, que não se baseia apenas na questão genética, mas também nas suas posições e lugares sociais que geram certa graduação de privilégios, considerando que a “branquitude é deslocada dentro das diferenças de origem, regionalidade, gênero, fenótipo e classe”. Em segundo lugar, por ser possível, identificar uma “branquitude crítica” e outra “branquitude acrítica”. Sobre este segundo ponto de vista, podemos entender que

> *“a primeira se refere ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprova o racismo, e a segunda, à identidade branca individual ou coletiva, que argumenta a favor da superioridade racial dos brancos. Esta distinção feita por Cardoso é necessária para compreender que há uma parcela de brancos que obtém privilégios de sua identidade racial, não por exercer conscientemente o racismo, nem tampouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista, enquanto o outro grupo propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca” (PASSOS e MIRANDA, 2011).*

Ainda, segundo CARDOSO (2010), dando exemplos para melhor entendimento destas distinções, é possível identificar a branquitude crítica no ”percurso histórico desenvolvido pelos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni” e, por outro lado, temos outros brancos pertencentes aos grupos neonazistas, membros da *Ku Klux Klan, Skinheads* (Carecas) ou outros detentores de branquitude acrítica “que silenciosamente comungam com a ideologia da superioridade racial e não desaprovam as práticas racistas”.

Tratando-se, agora, da pertinência do uso de filmes na formação do Técnico em Administração, podemos afirmar que também existem inúmeras indicações de artigos, livros e *sites* especializados sobre o assunto. Dentre estes, destaco a tríade clássica de Marcos A. Oliveira, que nos seus guias de cinema apresenta sugestões de cenas como ilustrações didáticas, selecionadas por critérios técnicos dentro de várias temáticas administrativas: “15 cenas de filmes de sucesso para treinamento em vendas e atendimento”, “15 cenas de filmes de sucesso para treinamento de chefes e colaboradores” e “15 cenas de filmes de sucesso para treinamento do comportamento pessoal e interpessoal nas empresas”.

Mas, entrecruzando a formação destes (as) futuros (as) técnicos (as) com as questões raciais que vão defrontar-se no mundo do trabalho, trabalhando as questões relacionadas com a gestão num contexto de equipes profissionais multirraciais, neste viés, considero que o filme “Invictus” é emblemático, na sua totalidade, por apresentar várias situações de liderança sob o olhar das relações etnicorraciais:

As cenas do Presidente Mandela (Morgan Freeman) se posicionando tanto na gestão de conflitos de uma política nacional quanto na liderança da sua própria equipe de governo, diante dos desejos de ocupação do espaço e, em alguns casos, na vontade de buscar vinganças, bem como a cena de incentivo à permanência da "parte branca" da equipe do seu gabinete, através da superação dos medos e desconfianças de retaliações em prol de algo maior, na sua ótica: a construção de uma nova nação. "Não estamos no tempo de celebrar vinganças mesquinhas. Este é o tempo de construir a nossa nação. De usar todos os tijolos que podemos dispor" (Mandela, no filme Invictus).

As cenas de François Pienaar (Matt Damon), Líder do time de *rugby* "Springboks", formado por uma equipe fundamentalmente branca, com apenas a presença de um atleta negro (Chester), constituem-se como importantes motes para o que propomos pela sua percepção e adequação às mudanças e pela confiança na superação de desempenho da própria equipe. Seguem algumas de suas falas: "Nós tornamo-nos mais do que uma equipe de *rugby* e o melhor é habituarmo-nos a isso"... "Os tempos mudaram e nós temos que mudar também"...

Da mesma forma, as cenas de Jason Tshabalala (Tony Kgoroge), chefe negro da segurança pessoal do presidente Mandela, ao ver-se obrigado a mesclar a equipe com oficiais brancos, guarda-costas do presidente anterior, tendo que superar seus preconceitos para que, através do seu exemplo e da sua liderança, fosse possível minimizar a desconfiança mútua e a má vontade entre os agentes negros da antiga equipe de segurança do candidato Mandela e os agentes brancos inseridos na segurança institucional do citado Presidente, na busca de um efetivo trabalho de equipe. "Há algum tempo estes tipos tentavam matar-nos" (Jason)... "A nação arco-íris começa aqui. A reconciliação começa aqui" e "O perdão liberta a alma. Remove o medo. Por isso é uma arma tão poderosa" (Mandela).

Considero que o filme "Invictus" também seja um grande referencial da prática de "Coaching", "Mentoring" e "*Empowerment*", temas contemporâneos da Administração, no que tange aos modelos de gestão de pessoas.

Coaching, segundo DUARTE (2002), no seu dicionário de Administração, tem uma relação com a ação de um instrutor, treinador ou líder que "prepara, educa e incentiva a motivação das pessoas, objetivando aumentar suas participações e aproveitando suas potencialidades (...), visando conseguir o ideal em produção e rendimento grupal e individual".

Segundo CHIAVENATO (2005), tanto "*Coaching*" quanto "*Mentoring*" são conceitos próximos que remontam a conceitos presentes na antiguidade, como as práticas dos preparadores esportistas e orientadores de jovens da civilização grega. De fato, enquanto o primeiro busca a excelência, o segundo, na prática, ensina aconselhando com base na sua

vivência e experiência. Assim, *Mentoring*, no contexto de liderança, é a disposição para orientar novos líderes ou novos componentes da equipe, tão bem exemplificada neste diálogo do filme "Invictus", entre Mandela e Fançois.

> *"- Diga François, qual é sua filosofia de liderança? Como você inspira seu time a fazer o melhor?*
>
> *- Pelo exemplo. Sempre tentei liderar pelo exemplo, senhor.*
>
> *-E está certo. Está muito certo. Mas como consegue fazê-los ser melhores do que acham que podem ser? Eu acho isso muito difícil...*
>
> *- Inspiração, talvez? (continua Mandela) Como nos inspirarmos para a grandeza quando nada menos será o bastante? Como inspirar o que estão perto de nós".*

No contexto da gestão Administrativa, o *Empowerment* trata-se de conceder mais autonomia e responsabilidade, delegando poder para que decidam no decorrer da realização de suas tarefas, numa visão de gestão participativa (DUARTE, 2002). Mesmo existindo várias visões autorais e entendimentos sobre o seu alcance e aplicabilidade no trabalho em equipe, o fato e que este conceito se reflete no empoderamento[48] dos indivíduos, tanto profissional quanto social, no âmbito da organização e da sociedade em si.

Após o exposto, não poderia concluir esta seção sem lembrar a fala de uma das minhas jovens alunas, depois da apresentação e discussão sobre liderança, trabalho em equipe e quebra de paradigmas e de estereótipos de superioridade (subestimação da inteligência do outro) e inferioridade (através da aceitação do condicionamento), com base no filme de animação *"*Chicken Run" (Fuga das Galinhas - 2000), que na mesma semana tinha passado na televisão aberta e que, segundo ele, já tinha visto outras vezes.

"Nunca tinha percebido 'isto' e agora, nunca mais vou ver esse filme do mesmo jeito" [49]

De fato, nesta mediação, na prática pedagógica, ao usar as mídias fílmicas cinematográficas, ultrapassamos a nossa percepção para além da criação artística, dos afetos e dos discursos, apresentados para entender e repassar aos (as) nossos (as) jovens alunos (as) que na obra apresentada, nas suas representações do real ou ficcional há diversas maneiras de olhar e é a partir desse olhar

> *"Que organiza o mundo a partir da idéia sobre esse mundo. Uma Idéia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e idéias postos em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentidos às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos" (TEIXEIRA e LOPES, 2008).*

[48]Segundo CLAUDIA MIRANDA (2008), no artigo "Relações raciais, imagem e visibilidade no processo de empowerment""empoderar-se" é o processo de ganhar controle no sentido do crescimento da autoestima e da capacidade interna do indivíduo. Disponível:http://pt.scribd.com/doc/7018914/e4clamir (Acesso em 02 out. 2013)

[49] "isto", na fala desta aluna está relacionado ao processo de liderança democrática e participativa que a animação apresenta em contraposição às ações autocráticas aplicadas pela detentora do poder "de vida e de morte" no desenho.

II.3 Videoclipes, Vídeos Comerciais e Vídeos Institucionais

Inicialmente, o vídeoclip surgiu como uma mídia fílmica de curta duração que usava os recursos cinematográficos para transmissão pela televisão ou nas salas de exibição de filmes de números musicais, focando o entretenimento. Com a chegada de outros suportes como a fita de vídeo (vídeo-tape) e seu respectivo leitor e reprodutor (videocassete), acabou-se por transformar o "vídeo musical" em sinônimo de videoclipe. Ao usar uma estética e uma linguagem diferenciada, livre e heterogênea, a produção do videoclipe virou uma atração à parte do número musical central, ao criar em torno da sua apresentação uma verdadeira expectativa.

O mercado publicitário, identificando a atração que o videoclipe produzia, não demorou em transformá-lo, também, numa mídia promocional para vender, no acirrado mercado fonográfico, tanto a música quanto a imagem do artista, o que causou transformações nos modos de consumo musical a partir dos anos oitenta (CORREA, 2010), Entretanto, alerta a citada pesquisadora, que

> *"Há que se ressaltar que pode haver, em alguns casos, a convergência entre comunicação e arte no videoclipe. Devido ao aspecto mercadológico da produção do videoclipe estar vinculada ao consumo da música popular massiva, não devemos cair num objetivismo de desvincular totalmente o videoclipe da arte. Desta forma, reduzindo-o a ser apenas uma peça publicitária" (CORREA, 2010).*

Assim, os vídeoclipes passaram a fazer parte de vários programas de televisão. Em 1981 nos Estados Unidos e em 1990 no Brasil, aconteceram as estréias da emissora dedicada exclusivamente à exibição de videoclipes, a MTV – Music Television, dando uma notoriedade a esse gênero de mídia fílmica. Vale destacar, neste mecado o canal brasileiro por assinatura Multishow que se assemelha ao canal americano VH1, por usar intensamente na programação os videoclipes, mesmo que não seja de forma exclusiva. (CORREA, 2010).

Posteriormente, surgiram os videoclipes digitais no âmbito da internet - uma rede de comunicação que além da troca de dados e de informações, passou a ser meio de contato pessoal entre indivíduos e grupos, permitindo imensa visibilidade de tudo que ali é publicado, devido ao acesso cada vez mais facilitado e disponibilizado da "net" *em computadores, celulares, smartphone, iphone, ipad, tablet, smart TV* e daí por diante. Neste espaço virtual – *ciberespaço* – criou-se um princípio de interação que levou a juventude à prática do compartilhar videoclipes nas redes sociais, por *download* e *uploads*, através do uso de *Bluetooth,* por meio de *memórias secundárias* como *Memory Card, Pen Driver, HD* externo e/ou, simplesmente, por conexões de cabos via *USB* ou *HDMI* de forma empírica e facilitada pela tecnologia em constante expansão.

Assim, no dia a dia da cultura juvenil, ocorre a “coexistência do consumo do videoclipe nas mídias de massa e nas mídias interativas digitais” (CORREA, 2010), disponibilizadas respectivamente nos canais de TV e em vários *sites* e que promovem uma ampla divulgação, tanto dos videoclipes oficiais como das prévias (*teaser*) dos mesmos, os chamados *Lyric Videos,* que servem para aumentar a ansiedade dos fãs, numa estratégia promocional mais barata e prática, para avisar sobre um novo *hit* que vai ser lançado.

Considerando a visibilidade e a capacidade de penetração, no mundo juvenil, deste tipo de mídia fílmica, bem como a sua curta duração, é possível utilizar os videoclipes para iniciar, encerrar ou complementar as discussões em sala de aula sobre temas relacionados com a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, como por exemplo, o videoclipe da música “Kong” (Figura II.9) que provocou polêmicas ao comparar o homem negro ao macaco, tanto na produção do videoclipe, quanto na letra da referida música...

“Alexandre Pires: Tem base, o trem é bão
A pulseira dessa mina algemou meu coração
Tem base, é pra acabá
É no pelo do macaco que o bicho vai pegar!”



Figura II.9– *Frames* do Vídeo Clipe Kong - Alexandre Pires Participação Mr. Catra e Neymar[50]

A indignação com o videoclipe por parte de várias pessoas e organizações negras, incluindo o Observatório do Racismo Virtual[51], gerou uma denúncia junto ao Ministério Público Federal, feita pela ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, órgão ligado à Presidência da República, ou seja, no nível de Governo Federal.

[50]www.youtube.com/watch?v=wWZIznfG39k (Acesso em 30 ago. 2013)
[51]http://observatoriodoracismovirtual.blogspot.com.br/ (idem)

O videoclipe do cantor Alexandre Pires, reacendeu no *ciberespaço* a discussão sobre o uso de clichês e estereótipos que tendem a comparar o negro com o macaco para ofender os (as) autodeclarados (as) pretos (as) e pardos (as).

Independentemente do resultado processual, a denúncia da SEPPIR envolveu parte dos internautas e daí foi possível, ao vasculhar os *fóruns* virtuais, as redes sociais e os espaços opinativos existentes nos *blogs* que "postaram" o assunto, identificar como o mito da democracia racial ainda está presente, preconizando que todos são iguais e que, chamar o negro de macaco ou é uma brincadeira tradicional ou serve para enaltecer a sua masculinidade (força/virilidade).



Figura II.10– Cartaz anunciando a apresentação do filme "**Panteras** Negras".[52]



Figura II.11 – Imagens do Campeão brasileiro de *LongBoard* /2008 – "O **Pantera** Negra" do Surf[53]

Vale lembrar que o problema não é a comparação do negro com um determinado "animal preto", desde que tal conotação venha servir, de forma inequívoca, para enaltecê-lo como, por exemplo, a referência com a "Pantera Negra", usada nos anos 60 como autodenominação de um partido negro revolucionário nos Estados Unidos (Figura II.10) que chegou a agregar mais de dois mil negros americanos[54,], também usada como cognome dado pela torcida do futebol lusitano ao jogador Eusébio da Silva Ferreira, da seleção portuguesa e do Benfica e , mais proximamente, no Brasil, "O Pantera Negra do Surf" denominação atribuída a Jeremias da Silva, campeão brasileiro de *LongBoard* de 2008 (Figura II.11), pelo seu

[52]http://oposicaocci.blogspot.com.br/2010/11/semana-da-consciencia-negra-unb.html (Acesso em 01 Set. 2013)
[53]http://thesurferbr.blogspot.com.br/2008/11/mica-campo-brasileiro-de-longboard-o.html (idem)
[54]http://www.infoescola.com/curiosidades/panteras-negras/ (idem)

destaque num esporte “dominado por cabelos loiros, que sabemos, são os que tem o tal "surf style" ideal para as marcas comerciais “.[55]

Só para reflexão, sabemos que a questão pejorativa em relação ao macaco não está na cor do animal, pois existem variações, inclusive os que possuem pêlos brancos, então, nos restam lembrar-se das doutrinas racistas do passado que se baseavam nas aparências e, neste caso, vale citar o artigo “Os Selvagens e a Massa - Papel do Racismo Científico na Montagem da Hegemonia Ocidental" do pesquisador Renato da Silveira, publicado na Revista Áfro-Asia, nº 23, em 1999, que ao falar das teorias do Século XVIII, relembra à descrição dada as raças de *homo sapiens* na obra “Systema Naturae” de 1758, em que a análise das características físicas, culturais, políticas e morais, intrínsecas e imutáveis identificavam o negro africano como indolente, vagabundo, preguiçoso, negligente, regido pelo arbítrio e identificável pelos cabelos crespos, lábios grossos, pele oleosa e nariz simiesco, ou seja, assemelhado ao macaco[56].

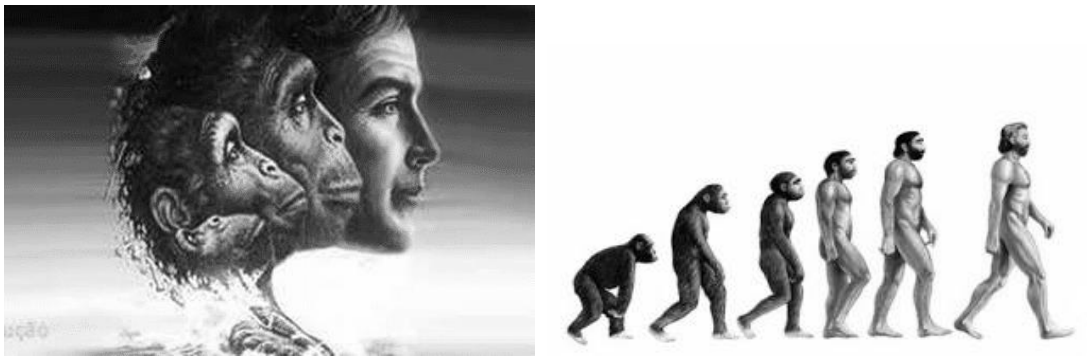


Figura II.12 – Imagens atribuídas a “Teoria Evolucionista” [57]

Mas, convenhamos, que assim como fosse inaceitável generalizar toda uma população do continente africano daquela época, é impensável, passados mais de 250 anos da tipologia citada, usá-la como base para comparar os afro-brasileiros com os símios. Então, qual o referencial? Sou levado a lembrar o posicionamento inferior do macaco, nas imagens disponíveis na internet sobre a teoria evolucionista (Figura II.12), ou seja, a relação comparativa homem–macaco. Sou levado a inferir que esta comparação tem sido usada para desumanizar e inferiorizar os (as) autodeclarados (as) pardos (as) e pretos (as), consolidando os rótulos e estereótipos racistas.

[55]http://thesurferbr.blogspot.com.br/2008_11_01_archive.html (Acesso em 03 set. 2013)
[56]Dicionário Brasileiro Globo/Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft e F. Marques Guimarães – 52. Ed.- São Paulo: Globo, 1999.
[57]http://victorsantos.com.br/comecando-um-negocio/empreendedorismo/a-teoria-evolucionista-no-mundo-dos-negocios/ e http://universoracionalista.org/psicologia-evolutiva-ciencia-ou-pseudociencia/ (Acesso em 03 set. 2013)

Outro videoclipe, trabalhado sobre as imagens estereotipadas é o “Dois Africanos”, com a música “Eu só de lá”. Produzido e disponibilizado inicialmente na internet[58] que, superando mais de 53 mil acessos no *site* “youtube”, ganhou espaço em outras mídias pela mensagem de repúdio aos clichês atribuídos ao continente África e a rotulagem dada a todos africanos, independente da sua nacionalidade (Fig. II.13)



Figura II.13 – *Frames* do Vídeo Clipe Dois Africanos - Eu Sou de lá[59]

Os cantores de Hip Hop, Opai Big Big e Izy Mistura, nomes artísticos adotados pela dupla Vivian Mouvi, (República do Benim), e Herve Yawo Novinyo Baba (República Togolesa – Togo), respectivamente com 27 e 20 anos, se apresentam como “Dois Africanos” e a sua música “Eu sou de lá” através de afirmativas como “você não sabe nada sobre minha história” e “se quer entender tem que procurar desde o início” para alertar que, em pleno século XXI, muitas pessoas perpetuam mentalmente imagens equivocadas do continente africano.

[58]Graças a esta estratégia, o sul-coreano Psy conquistou fama em todo o planeta com o videoclipe "Gangnam style", que segundo o portal da Globo G1, foi mais assistido da história do YouTube com mais de 1,5 bilhão de acessos.No Brasil, podemos citar o videoclipe caseiro “Passinho do Volante (Ah, Lelek Lek Lek)” que foi gravado ao custo de 70 reais por um grupo de amigos e após obter mais de 25 milhões de acessos no YouTube, virou um *hit* nacional, sendo sua coreografia adotada, inclusive, pelo jogador de futebol Neymar nas comemorações em campo.

[59]http://www.youtube.com/watch?v=8I7wPw7L4uc (Acesso em 07 set. 2013)

Ambos são estudantes universitários, no nordeste: Izy faz Letras (Língua Portuguesa e Francesa), na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza e Opai é Estudante de Relações Internacionais, na Universidade Federal da Paraíba, e, segundo eles, quando se encontram, compartilham alegrias e "os momentos difíceis, resultantes do choque de cultura e preconceito por parte de muitos brasileiros".[60] Numa entrevista no *site* da Radio Tambaú 247, Opai reconhece que o preconceito ainda é grande, quando desabafa: "uma vez uma mulher chegou pra mim, com um ar de superioridade, e perguntou se na África tinha comida. Aquilo me doeu muito"; falam ainda que "as pessoas deveriam pesquisar mais sobre o continente africano. A maioria nem sabe que a África tem vários países, acha que tudo é uma coisa só". Opai também contam que

> *"Uma vez, estava com o Izy numa boate, em João Pessoa, e em determinado momento o DJ projetou num telão um clipe que mostrava crianças passando fome na África (...). Automaticamente, todos olharam pra gente e alguns até se afastaram. Sentimo-nos tão constrangidos que fomos embora".*

Por fim, na citada entrevista, eles comparam que as relações etnicorraciais "na África, é o contrário. Mesmo as pessoas de cor branca são muito bem tratadas e até estrangeiros recebem atenção e amor como qualquer um" e concluem que esperam "um dia ver isso fora da África. Todos somos seres humanos, independentemente da cor da pele. E é isso que importa".

Dando continuidade às possibilidades didáticas, na prática docente da (Re) Educação das Relações Etnicorraciais, considerei como válido o uso de vídeos comerciais e institucionais, que também são mídias fílmicas de curta duração, e que estão francamente disponibilizadas em vários *sites* da internet (inclusive no já citado "youtube") além do fato que, por possuir um caráter promocional, quer seja com objetivos de vendas de bens e/ou serviços, quer seja para divulgar imagens ou idéias, normalmente não interpõem impedimentos para a sua utilização.

Assim, através da análise dos vídeos comerciais e institucionais, foi possível discutir, em sala de aula:

- Quais são os produtos e serviços vinculados às imagens dos atores e personagens negros; a confirmação de estereótipos e rótulos;
- Quem são as personalidades negras que assumem campanhas inteiras de uma determinada empresa (garoto/garota propaganda).

[60] http://www.folhadosertao.com.br/portal/noticia.php?page=noticiaCompleta&id_noticia=14191http://www.tambau247.com.br/noticia/18746/especial-racismo-faz-africanos-que-moram-na-pb-terem-vontade-de-ir-embora-do-brasilq (Acesso em 07 set. 2013)

Nesse sentido, para identificar e usar em sala vídeos comerciais (Figura II.14) e institucionais que embasem as questões relacionadas com a representação dada ao negro, os papéis atribuídos e os estereótipos naturalizados, atualmente, encontramos suporte em vários *sites* e *blogs* negros, como o já citado "Observatório do Racismo Virtual", que ao realizar o controle social das mensagens vinculadas nas citadas "peças" publicitárias, nos oferecem informações sobre as ações e reações resultantes desse controle.



Figura II.14 – *Frames* de Clipes Comercias da C&A, Vitasay e Ótica do Povo[61]

Podemos citar, por exemplo, o ocorrido com um dos comerciais da campanha publicitária[62] comemorativa dos 150 anos da Caixa Econômica Federal CEF, que levava o espectador a uma viagem no tempo para mostrar que até o "imortal" Machado de Assis teve uma conta/poupança no citado banco.

A polêmica, enquanto (Re) Educação Etnicorracial, foi gerada porque mesmo com o advento da Lei 10.639/03 que preconiza o resgate da "contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil", a CEF apresentou para toda

[61]http://www.youtube.com/watch?v=cEQ2tPkA-dY&feature=player_detailpage/http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=FsmYBGU1BQAhttp://www.youtube.com/watch?v=SJwmFqF4eUQ&feature=player_detailpage (Acesso em 10 set. 2013)
http://www.youtube.com/watch?v=MiGBDAze06Y&feature=player_detailpage (idem)
[62]Termo relacionado com o conjunto de ações desenvolvidas para expor e divulgar, por certo período, mensagens relacionadas ao diferencial do produto e/ou serviços com mensagens criativas que chame a atenção e provoque uma sinergia com o público desejado.

população brasileira, no seu vídeo institucional/comercial, um Machado de Assis branco, quando é sabido que este “imortal” era “mulato”, portanto, negro. Como resultante da polêmica instaurada, incluindo pronunciamento da SEPPIR, a CEF refez o comercial “resgatando” a cor de Machado de Assis. (Figura II.15)



Figura II.15 – *Frames* de Clipes Comercias da Caixa Econômica Federal.[63]

Da mesma forma, encontramos vídeos institucionais sobre campanhas de conscientização racial, disponíveis e de fácil acesso a partir de uma pesquisa temática nos *sites* de busca (Figura II.16)



Figura II.16 – *Frames* e Imagem da Campanha “Onde você guarda o seu racismo?” [64]

A campanha provocadora acima, fez pensar e gerou discussões, ao trazer depoimentos reais de discriminações sofridas por autodeclarados (as) pretos (as) e pardos (as), lançando no ar, literalmente a seguinte pergunta “Onde você guarda o seu racismo?”, partindo do pressuposto de que, mesmo não se vendo como, todas as pessoas são, ao menos, um pouco

[63]http://www.youtube.com/watch?v=GczgFMEM6Sg&feature=player_detailpagehttp://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ5I1Wk&feature=player_detailpage (Acesso em 11 set. 2013)
[64]http://www.youtube.com/watch?v=qUgHl0awQkE&feature=player_detailpagehttp://unecombateaoracismo.blogspot.com.br/2009/04/onde-voce-guarda-o-seu-racismo.html (idem)

racistas. A campanha, além dos vídeos institucionais veiculados na TV, também usou cartazes, folhetos e *outdoors*.

Outra campanha, que disponibilizou vídeo institucional foi “Por uma infância sem racismo” (Figura II.17), apresentada pelo ator negro Lázaro Ramos e promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF Brasil, que, segundo o *site* da organização, visa fazer “um alerta à sociedade sobre os impactos do racismo na infância e adolescência e a necessidade de uma mobilização social que assegure o respeito e a igualdade etnicorracial desde a infância.”



Figura II.17 – *Frames* do vídeo UNICEFBrasil “Por uma infância sem racismo” [65]

Nesta aplicação das citadas mídias fílmicas, em sala de aula, pude perceber durante a pesquisa que...

Na perspectiva da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, além do uso das mídias fílmicas citadas nesta seção, para discutir estereótipos, tanto do negro brasileiro quanto da *terra - mãe* África, podemos, através de videoclipes**,** também falar do movimento juvenil negro, que a partir das periferias e comunidades, num contexto da fala musical do Hip Hop e do Funk representam formas de denúncias, lutas e resistências...

[65]http://www.youtube.com/watch?v=_aPYuKiKFMg (Acesso em 11 set. 2013)

“Era só mais um Silva... ele era funkeiro, mas era pai de família...”; “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde nasci....”

> *“O movimento Hip Hop, originado da necessidade de sociabilidade de jovens das periferias de grandes centros urbanos, oferece ao espaço urbano (bairros, ruas, esquinas, escolas) elementos de identificação e formação para adolescentes, (...) seu próprio processo educativo, fazendo-o contextualizado com suas vidas, sua história, suas experiências, suas necessidades e, também, com seus sonhos, projetos e desejos. Assim, estes adolescentes deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social que os exclui e discrimina, e os idealiza, os teme e os controla; e se tornam também autores de si próprios” (MAGRO, 2002).*

Outro viés foi falar da participação do negro na publicidade, considerando que

> *“A veiculação maciça de propagandas em que desfilam, majoritariamente, pessoas brancas com características fenotípicas caucasianas, finda por naturalizar o sentido social de ser negro como um ser pertencente a grupo ‘minoritário’, convertendo a noção de 'minoria' em traço semântico em si mesmo associado à pessoa negra. A consequência disso é o nascimento e a difusão da crença, na sociedade brasileira, de que esta é, plástica e predominantemente, branca!” (COSTA, 2012).*

Neste contexto, temos a publicação “Mídia e Racismo”, da Coleção “Negras e Negros: Pesquisas e Debates”, Organizado por Roberto Carlos da Silva Borges e Rosane Borges, com a coordenação de Tânia Mara Pedroso Müller da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN e a obra “O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo”, da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra/Escola de Comunicações e Artes/USP, organizada por Leandro Leonardo Batista e Francisco Leite, onde encontramos diversos artigos sobre a temática, dos quais eu destaco o “O apelo da diferença: reflexões sobre a presença de negros na propaganda brasileira” de Ilana Strozenberg , em que se trabalham as mudanças da participação do negro pelos caminhos econômicos, estéticos e políticos da diferença , no espaço de interlocução que se traduz na propaganda contemporânea e os impactos sobre o imaginário e o comportamental que muda, inclusive, a feição da propaganda nacional.

Também, na citada obra, o artigo ''Perspectivas dos usos e consumos da imagem do negro na publicidade contemporânea brasileira”, de Eneus Trindade, que identifica uma tipologia atual da representação do negro nas propagandas com reflexos no perfil/imagem do mesmo na sociedade, ao sintetizar três tipos de personagens negros: os deuses de ébano; o negro como homem popular brasileiro e o negro no Brasil politicamente correto, concluindo o trabalho com a análise da “corporificação de alguns *ethé* discursivos do negro na publicidade” como *Ethos* de Beleza negra, o *Ethos* do negro incluído e o *Ethos* do negro subalterno.

Para a formação do Técnico em Administração, tratar da representatividade e da imagem dos (as) autodeclarados (as) brancos (as), pardos (as) e pretos (as) como reprodução de estereótipos nas campanhas publicitárias comerciais e institucionais tem vinculação direta com os assuntos pertinentes as “Estratégias de Marketing”, previstos no eixo tecnológico “Gestão e Negócio”, conforme as diretrizes do curso técnico, dadas pelo MEC - Ministério da Educação, por meio da SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e sistematizadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT.

Segundo o pensamento Kotlerniano[66], o Marketing é um processo social gerencial pelo qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta, e troca de produtos de valor com outros (SILVA, 2003) e a percepção da imagem imbricada com o discurso publicitário, deve merecer atenção estratégica para que possam aguçar os sentidos, modelar a imaginação e mitificar marcas e produtos ao torná-los valorosos para as pessoas.

Neste ponto, lembro a dúvida de uma aluna:

> “Não podemos usar estereótipos positivos como o japonês que sabe lutar ou negro ‘bom de cama’ (risos) e outros com boas características para vincular uma marca?”

De fato, a “imagem de marca é como a personalidade do produto e por isso, se o produto fosse uma pessoa, caberia a pergunta: que tipo de pessoa deveria ser?” (BASSAT, 1988), e para responder, sobre esta vinculação, vale refletir que o estereótipo seja qual for ao ser atribuído, rotula, engessa “sempre homogeneíza tudo, polariza, não permite uma percepção mais nuançada da realidade” (CARVALHO, 2003).

Não cabe, portanto, a velha fórmula de buscar identificação do público consumidor, através de estereótipos e clichês, numa sociedade que cada vez mais se reconhece como multicultural e que avança na mobilidade social da população negra.

[66]Com cinco milhões de cópias vendidas de seus livros e traduzido em mais de 40 países, Philip Kotler recebeu um *status* que poucos estudiosos e professores já conquistaram. Considerado o principal nome do marketing atual e a sexta pessoa mais influente do mundo pela Wall Street Journal, ele se tornou uma lenda viva ao ser o detentor de muitas teorias estudadas nas universidades e utilizadas pelas empresas em todo o planeta. (MELLO, 2012)

II.4 *Vídeocenas* de Novelas, Séries e de Vídeos Instrucionais

A utilização de trechos, o que passo a denominar como *vídeocena,* de um dos capítulos diários de uma novela, é possível, atualmente, pela disponibilidade de material que as próprias emissoras expõem nos *sites* institucionais de cada produção novelística. Além disso, podemos contar com a disponibilização, por parte dos internautas, de *vídeocenas* relacionadas com a(s) temática(s) dos seus *blogs ou* com os interesses dos seus *groups,* ou, ainda, com aquelas *vídeocenas* que foram publicadas visando contribuir com os acervos dos *sites* especializados em vídeos/mídias áudios-visuais, além, obviamente, dos usados na *febre geracional* de espalhar nas redes sociais, todas as imagens fixas ou em movimento, que sirvam para disseminar informações que possam ser *curtidas ou não*, ou simplesmente usadas para alimentar ou *trollar* uma discussão num *fórum* da internet.



Figura II.18 – Imagens das novelas “Xica da Silva” e “Da cor do Pecado”[67]

Como exemplo da utilização desse recurso midiático, temos a *vídeocena* de humilhação hegemônica, imposta à personagem Helena, anunciada com a primeira protagonista negra de novela das 21 horas da TV Globo e interpretada pela atriz Taís Araujo, citada, inclusive, nas discussões etnicorraciais, por seus papéis nas novelas “Xica da Silva” e “Da cor do Pecado” (Figura II. 18). Exatamente no início da semana da consciência negra de 2009, o autor Manoel Carlos e o diretor Jayme Monjardim disponibilizaram para toda a população espectadora, na televisão de maior audiência no país, em horário nobre, a cena em que Helena (negra) ajoelhada para pedir perdão, é esbofeteada por Tereza (branca), personagem de Lília Cabral

[67]http://www.google.com.br/ (Acesso em 20 set. 2013)
http://hipersessao.blogspot.com.br/2012/09/da-cor-do-pecadotudo-sobre-novela.html (idem)

(Figura II.19). A polêmica cena gerou discussões em todos os espaços relacionados com a população negra e também permitiu, por outro lado, que várias pessoas expusessem a sua natureza racista ou o seu posicionamento neutro alienado, conforme opiniões *postadas* nos mesmos *sites* que abominaram a cena infame.



Figura II.19 – Imagens da novela "Viver a Vida"[68]

Outra possibilidade de uso de *vídeocenas*, em sala de aula, foram aquelas extraídas de episódios de seriados nacionais e internacionais, principalmente quando a exibição do episódio na sua totalidade foge dos objetivos ou da temática a ser discutida. Não são incomuns séries baseadas em fatos reais ou em livros escritos sobre a escravidão negra, as lutas e as relações etnicorraciais, preconceitos e discriminações, entretanto, mesmo em obras indiscutivelmente ficcionais disponibilizadas na internet, podemos encontrar uma boa mídia fílmica como instrumento didático.

Cito, como primeiro exemplo, o terceiro episódio do *remake* de 2002, da série antológica americana *Twiligth Zone*, conhecida como "Além da imaginação", criada como viés de tratar certos temas através do desenrolar de histórias inesperadas e assombrosas e que culminavam com uma lição moral ou um alerta sentencioso. No Episódio "Shades of Guilt", apresentado pelo ator negro Forrest Whitaker (ganhador do Oscar de melhor ator em 2007, como Idi Amin, em "O último Rei da Escócia"), temos uma história, dividida em duas partes, em que um executivo branco (Matt McGreevy) recusa socorro a um homem negro que implorava para entrar em seu carro, pois estava sendo perseguido, e, mesmo vendo pelo retrovisor o ataque fatal sofrido pelo negro por uma gangue racista, nada faz. Ao saber, pelo jornal, que o morto era um professor (John Woodrell), Matt lamenta não tê-lo ajudado, mas o arrependimento vem tarde demais, a sua pele começa a escurecer, e de branca, passa para parda e, em seguida, "nesta dimensão de fantasia", transforma-se completamente num negro

[68]http://tvg.globo.com/novelas/viver-a-vida/diario-de-producao/platb/category/rio-de-janeiro/page/3 (Acesso em 22 set. 2013)
http://cafecomnoticias.blogspot.com.br/2009/11/helena-personagem-da-novela-viver-vida.html#.Ug7FnuXuq1s (idem)

que se parece exatamente com a vítima que ele negou socorro. Daí passa a sofrer “na pele” todos os tipos de preconceitos e discriminações que a sociedade impõe aos afro-americanos (Figura II.20).

Whitaker encerra o episódio relembrando um ditado local “que você não conhece um homem até que tenha caminhado uma milha com seus sapatos” e conclui que “Matt McGreevey fez melhor, ele teve que caminhar na pele de outro homem. Uma simples lição de compaixão que aconteceu *além da imaginação”*.



Figura II.20 – Frames do Episódio “Shades of Guilt” da Série “Além da Imaginação” [69]

O segundo exemplo é uma *vídeocena* do quarto episódio da primeira temporada da série Cidade dos Homens, exibida na TV Globo, em 2002, sob o título “Uólace e João Victor”. A série foi objeto de discussões sobre a representação do ambiente, do universo e da cultura juvenil dos personagens protagonistas, Acerola (Douglas Silva) e Laranjinha (Darlan Cunha) e vários roteiristas revezaram-se na produção dos episódios.

[69]http://www.youtube.com/watch?v=ETabizn0bno&feature=player_detailpage (Acesso em 30 ago. 2012)
http://www.youtube.com/watch?v=a8KJx5iC2bs&feature=player_detailpage (idem)

O episódio “Uólace e João Victor” teve como base a obra homônima da jornalista e escritora Rosa Amanda Strausz (Editora Objetiva) e trata da história de jovens moradores da mesma cidade, que num primeiro olhar, o “outro” lhe parece muito diferente por razões raciais, sociais e culturais, mas no decorrer da história fica perceptível que eles têm muito em comum no âmbito das relações etnicorraciais (Figura II.21).



Figura II.21 – Frames do Episódio “Uólace e João Victor” da Série “Cidade dos Homens” [70]

A *vídeocena* emblemática do olhar sobre o “outro” se dá num pseudoconfronto entre o jovem branco de classe média e o negro pobre, quando da escolha de palavras de significado pejorativo que marcam o caráter preconceituoso e racista de ambos. Nesta *vídeocena,* durante o *confronto mental* dos jovens, *a* comunicação não verbal indica a postura de lados opostos, representada pela troca de olhar normalmente usada quando se encara um oponente para medir forças, seguido de ofensas:

[70] **http://www.youtube.com/watch?v=hF3oaZ5NK14** (acesso em 30 ago. 2012)

“- trombadinha...	*- seu inútil, barata descascada, seu boi lambeu*
- branquelo...	*- maconheiro, vagabundo*
- ladrãozinho...	*- surfista maconheiro, vagabundo*
- playboyzinho...	*- filhote de urubu*
- pivete..	*- filhote de deputado*
- roupinha de marca...	*- racista*
- macaco...	*- racista*
- otário, babaquinha, mongol, viadinho... seu chokito...	*(juntos, concluindo o embate)*
- pé-rapado, ignorante...	*– Racista! Racista!”*

O sentido conotativo de cada palavra demonstra o pensamento relacional do jovem negro para o jovem branco de classe média:

Playboyzinho e *Roupinha de marca*: respectivamente, o diminutivo híbrido que é usado como insulto equivalente a “filhinho de papai’’ (vive à custa dos pais que têm dinheiro) e referência ao consumo do jovem de classe média e alta, equivalente ao “mauricinho” que é o correspondente masculino de “patricinha”.

Chokito: cognome atribuído ao jovem com muita espinha no rosto, fato mais comum no adolescente branco. É nome de um doce de leite condensado, com cobertura de chocolate, que tem na superfície flocos caramelizados que dá uma aparência de crateras.

*Mongo*l: neste contexto, refere-se a mongolóide que, neste caso é uma das referências preconceituosa usada pejorativamente como sinônimo de “retardado”.

Babaquinha e *Otário*: o primeiro é o diminutivo de insulto relacionado às pessoas que, apesar da inteligência limitada ou ingenuidade, são meio arrogantes; Otário, pelo senso comum é a pessoa que é enganada com facilidade.

Barata-descascada e *Boi-Lambeu*: são expressões populares para designar, respectivamente, as ninfas das baratas que, no período de troca da pele, ficam muito brancas e o cabelo muito escorrido, liso demais, mantido assim pelo uso de produto viscoso (gosma).

Branquelo – pele branca demais. A palavra pode ser usada pejorativamente da mesma forma que a se faz uso da denominação “preto” para tentar ofender o negro.

Viadinho: *na vídeocena,* trata-se de uma maneira preconceituosa e ofensiva de colocar em cheque a masculinidade de um heterossexual. Existem várias conjecturas sobre a origem da expressão: Bambi, do Walt Disney, derivação de transviado, estilo saltitante do animal etc.

Da mesma forma, o pensamento do jovem branco em relação ao negro “favelado”:

Trombadinha e Pivete – termos designativos, respectivamente, ao menor que ataca, geralmente nos grandes centros urbanos, roubando e furtando, muitas das vezes esbarrando e desequilibrando as pessoas (dando trombadas) e, de forma pejorativa, ás crianças e aos adolescentes pobres, negros que por viverem nas ruas, a princípio, devem sobreviver cometendo pequenos delitos.

Pé-rapado: pessoa sem condições financeiras. Pobres e matutos (negros e mestiços), que no passado não tinham sapatos e, portanto, não lavavam, apenas “rapavam” a sujeira grossa da sola dos pés.

Podemos identificar que os termos *vagabundo* (quem vive de maneira desocupada, não trabalha) e *maconheiro* (usuário de maconha/droga ilícita) são usados como ofensas comuns pelos dois, pois podem representar duas realidades distintas da juventude no Rio de Janeiro, o que nos leva a inferir que tanto a droga, quanto a falta de emprego, de trabalho são fenômenos sociais comuns a qualquer classe social, da mesma forma que, no final da *videocena*, assumem que o *racismo* é uma via de mão dupla, portanto não afetando apenas os(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), mas a sociedade como um todo.

Encerrando essas possibilidades de uso de *videocenas*, , em sala de aula, recupero da memória a prática do uso de vídeos instrucionais, também conhecidos, no mundo corporativo, como “vídeos de treinamento”, nomenclatura que deixo de usar pelo asco que a palavra treinamento me produz, visto a sinonímia com adestramento, termo apropriado para o treino de animais irracionais.

Atualmente, podemos encontrar, através de *sites de busca*, inúmeras produtoras de vídeos instrucionais corporativos e institucionais, dentre elas a tradicional SIAMAR, que se apresenta na sua *home-page (*http://www.lojasiamar.com.br/), como “líder brasileira em seu segmento”, uma empresa que “oferece mais de 600 vídeos sobre temas como segurança, marketing, liderança, trabalho em equipe e atendimento ao cliente”, incluindo os relacionados com a diversidade e preconceito racial, sempre com foco no “aperfeiçoamento das empresas nacionais e de seus colaboradores”

Neste contexto, encontramos produções para fins de aperfeiçoamento de competências que apresentam entrevistas e palestras de acadêmicos, executivos ou profissionais de empresas de sucesso nacionais e estrangeiras, ou utilizam trechos de filmes e documentários que permitem analogias, quase sempre de cunho motivacional. Destarte, a duração, a qualidade, a dublagem e/ou as legendas das mídias produzidas no exterior, segundo SILVA (2008), acabam “colocando dificuldades de entendimento para determinados públicos” e, em alguns casos, prejudicam a ação persuasiva e a crença esperada na mídia

instrucional à luz do que nos ensina NICHOLS (2005) que “quando acreditamos que o que vemos é testemunho do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele”.

Como nem sempre existem recursos disponíveis para encomendar ou produzir vídeos instrucionais personalizados que atendam todas as especificidades, mesmo diante do avanço da tecnologia digital que facilita o acesso à câmera de vídeo, inclusive as integradas ao celular e ao *tablet*, bem como a facilidade de utilizar *softwares* de edição, como *Windows Movie Maker,* aplicativo que acompanha o sistema operacional Windows, uma das alternativas na produção do vídeo instrucional é aproveitar o leque amplo de possibilidades das mídias fílmicas, usando, nos *workshops* profissionais, produções heterogêneas que trabalham desde as experiências com *Web Can* pessoais*,* passando por narrativas do tipo *Reality Show* no ambiente de trabalho, para compor um vídeo instrucional no estilo de documentário, o que pode incluir depoimentos e entrevistas ou até mesmo uma voz 'over' explicativa (RAMOS, 2001).

Exemplificando, na sala de aula, quando das atividades relacionadas aos preconceitos naturalizados pela sociedade, destaco as vídeocenas do filme documental de um dos workshops da professora e socióloga Jane Elliott, intitulado “Blue Eyed” – Olhos Azuis, de 1996 (Figura II.22).



Figura II.22 – Imagens dos *workshops* “Olhos Azuis” de Jane Elliott [71]

[71] http://www.janeelliott.com/workshop.htm (Acesso em 12 nov. 2012)
http://gnt.globo.com/gntdoc/noticias/_-Olhos-azuis--explica-a-discriminacao-pela-cor-dos-olhos.shtml (idem)

Este emblemático documentário está disponibilizado na íntegra ou em fragmentos em vários *sites* e *blogs* pessoais e de organizações negras. Esta produção ficou conhecida por sua exibição no canal de tevê por assinatura GNT, apresentado pelo sociólogo Eduardo Gianetti, dentro do programa cultural GNT.doc.

Segundo o *site* oficial da professora Jane Elliott, o documentário “Olhos Azuis” mostra um *workshop*, onde foram reunidos quarenta adultos entre professores, policiais, administradores escolares e assistentes sociais em Kansas City - negros, hispânicos, brancos, mulheres e homens. Os participantes identificados como de olhos azuis foram submetidos a pseudocientíficas explicações de sua inferioridade, testes de Quociente de Inteligência - QI tendenciosos, criados ideologicamente para a manutenção do poder hegemônico e discriminação flagrante. Em apenas algumas horas em regime fulminante, a professora Elliott demonstrou que profissionais adultos e responsáveis tornaram-se desanimados e distraídos, tropeçando nos mais simples comandos.

No mesmo *site*, temos uma explicação da metodologia aplicada: no seminário de um dia, os participantes foram expostos a um exercício de discriminação com base na cor dos olhos. Os de olhos azuis foram identificados como participante de um tipo de grupo inferior e foram-lhes atribuídos todos os estereótipos negativos normalmente aplicados a pessoas de cor e às mulheres por pessoas brancas e pelos homens. Na primeira fase do exercício, além da separação, foram identificados por colares e deslocados para um ambiente com condições precárias. As pessoas classificadas como “olhos marrons” receberam as instruções sobre o exercício, bem como as expectativas sobre as reações esperadas. Depois, trazendo os “olhos azuis” para a sala de reunião, foram obrigados a se sentarem no chão e a olharem para o alto para interagir quando lhe será permitido (“ego infantil” e inferioridade), passando a ser e expostos ao tratamento discriminatório. Foram criadas situações tendenciosas, sendo aplicado um teste em que os “olhos azuis” ficam reprovados, por isso, constantemente acusados de incompetentes por conta da sua cor dos olhos.

Nesta divulgação, existe, ainda, a informação de fases posteriores do *workshop*, que envolveram o desenvolvimento textual de cada participante sobre o que fez, sentiu, viu ou ouviu durante o período de discriminação e uma discussão aprofundada da atividade e suas implicações para todos os envolvidos, a exposição de filmes e distribuição de uma bibliografia composta por declarações racistas e seus esclarecimentos e uma lista de atividades que as pessoas podem fazer para eliminar o machismo, racismo e preconceito de idade em si mesmos e seus ambientes.

Para o pesquisador do Instituto de Estudos Políticos da Universidade Católica Portuguesa, LOPES (2013), este *workshop* teve como origem um exercício denominado “Blue Eyes/Brown Eyes”, conduzido por Elliott, na sua sala de aula de terceiro ano de Riceville, Iowa,

uma pequena cidade predominantemente branca, um dia após o assassinato do prêmio Nobel da Paz de 1964 - Martin Luther King Jr.[72] no dia quatro de abril de 1968, para tentar explicar aos seus alunos como é a discriminação, o que esta faz às pessoas e porque aquele que tinha sido considerado o "herói do mês de fevereiro" foi assassinado.

Nilma Lino Gomes, num artigo intitulado "Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação", também considera que o documentário em foco é um desdobramento do desafio enfrentado pela professora para explicar aos seus alunos um assunto difícil e incompreensível para aquelas crianças. Considerando, a princípio, a inexistência de recursos didáticos para explicar o que era preconceito, discriminação e segregação, a Srª. Elliott "concluiu que só se as pessoas pudessem se colocar no lugar daqueles que eram discriminados racialmente é que elas poderiam compreender o que era o racismo" (GOMES, 2005).

As produções citadas acabam por reproduzir e nos fazer refletir sobre a visão deturpada do papel social que "cabe" aos (às) autodeclarados (as) pardos (as) e pretos (as) na sociedade, entendido aqui como o comportamento aceitável do (a) negro (a), inerente ao *status* que lhe é forçosamente atribuído, ou seja, como lembra OLIVEIRA (2001), "todas as pessoas sabem o que esperar ou exigir do indivíduo, de acordo com o *status* que ele ocupa no grupo e na sociedade. E a sociedade sempre encontra meios para punir os indivíduos" que não sabem do seu papel, do seu lugar. Segundo a opinião de algumas pessoas, o *status* aceito, pode refletir em ações de autopunição ou em autodiscriminação, assim como registrei em uma das minhas aulas quando discorria sobre os conceitos de preconceito e discriminação, a fala de uma aluna:

> "Eu tenho uma amiga assim...'escurinha' e todas as vezes que chamo para ir lá *ao shopping* ficar comigo e com as minhas amigas que também são brancas ela não quer ir. Eu acho que não é pela cor, mas é que ela é meio pobrezinha e não deve ter uma roupa legal. Eu acho que ela mesma se discrimina e perde a chance de ficar com a gente"

Daí, que as *videocenas* extraídas de produções como "Olhos Azuis", ajudam a entender e explicar as práticas racistas que convencem sobre a incapacidade dos que são considerados inferiores, e o que os levam a tal assimilação, bem como para levantar discussões sobre "branquitude" que nunca é testada ou questionada em relação às posições ocupadas, aos papeis sociais esperados e aos *status* historicamente herdados.

[72]Martin Luther King, Jr. (1929 —1968) pastor evangélico e ativista político norte-americano. Lutou em defesa da igualdade dos direitos sociais para os negros, combatendo o preconceito e o racismo com uma campanha de não violência e de amor ao próximo.

As vídeocenas extraídas dos tipos de mídias fílmicas mencionadas geraram, na sala de aula, provocações e conclusões para a pesquisa...

Na perspectiva da (Re) Educação Etnicorracial, pude trabalhar a participação do negro nas produções de novelas e seriados apresentados sob o ponto de vista dos seus personagens e respectivos papéis. A partir da análise das vídeocenas selecionadas e das referências apresentadas em publicações sobre o tema, como o livro clássico “A Negação do Brasil” de Joel Zito Araujo, “resultado de sua tese sobre a representação inferiorizada dos afro-brasileiros, sustentada na análise de 174 telenovelas do período de 1964 a 1997” (MACHADO, 2012) e artigos correlatos dos livros “Mídia e Racismo” organizado por Silvia Ramos (2002) e “Mídia e Racismo” organizado por Roberto Carlos da Silva Borges e Rosane Borges (2012), bem como pesquisas recorrentes, como, por exemplo, a citada no artigo “O negro na telenovela brasileira: a atualidade das representações”, sobre a participação do negro nas telenovelas da TV Globo na década de 2000, através da qual se concluiu que, mesmo diante de alguns “avanços” como negros (as) protagonistas, núcleos negros e negros destacando-se como vilões, ainda é ínfima a participação e o destaque de pessoas negras nas narrativas (GRIJÓ e SOUSA, 2012).

Sob a ótica da formação do Técnico em Administração, foi possível tratar do papel esperado dos (as) autodeclarados (as) brancos (as), pardos (as) e pretos (as) no ambiente empresarial de acordo com a prática social e cultura, bem como os conflitos gerados pelas expectativas dos *status* atribuídos e (não) assimilados, que estão diretamente relacionados com os conteúdos referentes à gestão de pessoas. Nesse contexto, foi possível discutir nas respectivas aulas de administração a necessidade de programas de desenvolvimento e capacitação dos colaboradores (funcionários e chefias) que visem mudar comportamentos e atitudes em relação à alteridade, aos preconceitos e discriminações por conta das diferenças raciais, bem como para a administração de conflitos e melhoria do clima organizacional que são oriundos de tais percepções.

Daí, foi possível concluir que a programação de palestras, seminários e *workshops*, como apresentado por Elliot nesta seção, devem ter por objetivo geral, oferecer experiências de aprendizagem (CHIAVENATO, 1994) que provoquem a mudança individual do olhar sobre o(s) outro(s), como resultado dos esforços de entendimento de cada pessoa que as boas relações etnicorraciais trazem benefícios para si e para a organização onde trabalha.

II.5 Documentários, Reportagens e Produções Pessoais.

O Documentário é uma narração "basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala" (RAMOS, 2008), tem características informativas, partindo do princípio de que o que está sendo apresentado, num contexto autêntico e original, difunde ideias, fatos, dados e informações novas ou complementares verdadeiras, para provocar reflexões e, quem sabe, ao conquistar adesões, formar opiniões sobre certo tema ou assunto. As produções, para atingir seus objetivos, apresentam recursos narrativos que envolvem a presença de locução (voz *over*), entrevistas e depoimentos, imagens de arquivos; uso de câmera manual e, às vezes, uma dose de oportunismo que parte da improvisação até algum tipo de encenação (RAMOS, 2008).

Vários autores concordam que o Documentário é um gênero de produção fílmica, cuja abordagem se dá sobre realidades do mundo em que vivemos da mesma forma que indicam que, em se tratando de uma obra humana, tal produção implica escolhas dos profissionais envolvidos e, portanto, filtros ideológicos, que podem levar aos questionamentos: se a abordagem apresentada é a única possível e se o conteúdo veiculado é o olhar verdadeiro sobre o assunto (BORGES, 2012; NAPOLITANO, 2008; RAMOS, 2008; e NICHOLS, 2005).

BORGES (2009) considera que os documentários são filmes de representação social, por isso a sua importância na prática pedagógica na dimensão em que a sala de aula representa espaços, que além da informação e formação do conhecimento, servem para (re) construir uma consciência social, no contexto das relações etnicorraciais entre os (as) autodeclarados (as) brancos (as), pardos (as) e pretos (as). Desta forma, por ser uma representação da sociedade,

> *"o filme documentário apresenta-se como importante instrumento de reflexão em sala de aula e se configura com possibilidade de discussões, embates de construções de ideias cujo fim pode ser um enriquecimento cultural, educacional e humano de todos aqueles envolvidos na práxis educacional, como também o desvelamento de determinadas ideologias e sensos comuns, os quais, de tão repetidos, parecem reais" (BORGES, 2009).*

Destarte, por esta representação social, a escolha do documentário exige, enquanto mediador da "realidade" veiculada, atentar para as possíveis controvérsias ou interpretações diferentes, particularmente nos documentários de cunho jornalístico que tendem a estremar o negro enquanto personagem da vida real, normalmente apresentado dentro de em alguns limites: ou ele é carente ou criminoso ou, como exemplo de superação e meritocracia, é um negro de sucesso, não havendo, quase nunca, a presença intermediária do cidadão negro comum. O fato é que, independentemente da ideologia de sua produção, diante da credibilidade conferida ao documentário, existirá a transmissão explicita/implícita de signos que

levarão à identificação através da “ideia de igualdade, de proximidade e de empatia, já que esses personagens permeiam o relato, levando consigo uma poderosa mensagem subliminar: *eu sou igual a você. Isto aconteceu comigo, portanto, poderia ou pode acontecer com você*” (FERRO, 2012).

NAPOLITANO (2008), na sua obra "Como usar o cinema na sala de aula" abre esta conceituação ao apresentar uma pequena tipologia de documentários: 1) Documentários de divulgação científica (teorias, invenções, debates e paradigmas científicos); 2) Documentários de fenômenos naturais (consequências humanas e sociais dos terremotos, furacões, avalanches, inundações); 3) Documentário sobre processos vitais, ecossistemas e ciclos da natureza (várias abordagens sobre a relação homem e meio-ambiente); 4) Documentários sobre temas e problemas atuais (foco jornalístico); 5) Documentários sobre temas históricos (pesquisa de imagens e depoimentos de protagonistas e/ou especialistas sobre o tema); 6) Documentários antropológicos (raças e etnias, cultura juvenil, imigração, religiosidade, gênero e preferências sexuais, mundo do trabalho etc.).

Adequando essas classificações, no contexto da prática didática na (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, considero que as reportagens produzidas, na maior parte das vezes para canais de televisão, tanto abertas quanto fechadas, podem ser tipificadas como “Documentários sobre temas e problemas atuais” e para tratar especificamente das questões relacionadas com o preconceito, discriminação, racismo e a luta da população Afro-Brasileira, a estratégia proposta seria usar em sala de aula tanto as “Reportagens” quanto os “Documentários Antropológicos” e “Documentários sobre temas históricos”, sempre que possível, de forma integrada e complementar para permitir aos (às) jovens estudantes perceber as diferenças e a pluralidade possível de abordagens sobre as questões escolhidas. NAPOLITANO (2008) também atribui a classificação de “Antropológicos” às produções independentes, realizadas no meio acadêmico, independentemente da simplicidade e do “classicismo” de suas narrativas, com vistas à pesquisa e/ou atividades escolares relacionadas com os assuntos mencionados nessa categoria de documentários.

Com a acessibilidade facilitada à rede mundial de computadores, é possível obter e enviar (*download* e *upload*) para vários *sites* e *blogs* sérios produções consideradas como documentários, destaco além do “www.youtube.com”, sem desmerecer outras iniciativas, o *site* “www.cultne.com.br” - Acervo Digital de Cultura Negra, que na sua *home* indica que, com a

> *“revolução digital surge a oportunidade de disponibilizar todo este registro ao grande público, contribuindo de maneira efetiva para a interatividade com as gerações atuais e vindouras, sintetizando uma parte da história brasileira, que até pouco tempo era escamoteada ou ignorada por grande parte da sociedade brasileira. Atualmente, é possível gravar a história, editar rapidamente o conteúdo, jogar na rede e propagar a mensagem para todos. Como dizia o Ministro das Comunicações dos Panteras Negras: ‘A informação é disseminadora’”.*

Como exemplo de documentário, cito "A Construção da Igualdade -- História da Resistência Negra no Brasil", produzido pelo CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, que, segundo seu *site* institucional, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, laica, fundada em 1989, no Rio de Janeiro, diante das violações dos direitos da criança, do adolescente e das mulheres, bem como das populações negras marginalizadas. (Fig.II.23)



Figura II.23 – Frames do Documentário "A Construção da Igualdade -- História da Resistência Negra no Brasil"- Parte 1 e 2[73]

[73]http://www.youtube.com/watch?v=qrXjumy_P6I (Acesso em 04 abr. 2013)
http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=pnW1ZC2yvc4 (idem)

O CEAP defende, dentro da liberdade religiosa, o respeito às religiões de matriz africanas. Ivanir dos Santos, como referência, conduz este documentário que, de acordo com a sinopse, foi produzido para contribuir com a aplicação da Lei nº 10.639/03. Apresentado em duas partes, o documentário traz depoimentos de acadêmicos, escritores, artistas em geral e, principalmente, ações históricas do movimento negro, o que nos deu grande subsídio para apresentar os fatos e eventos sintetizados no capítulo dois, desta dissertação, onde discorro sobre a memória da luta do povo afro-brasileiro na (Re) Educação Etnicorracial.

Como exemplo de reportagem, temos no âmbito do programa "Conexão Repórter", do Canal SBT, uma reportagem de 2011, sob o título "No Rastro do Preconceito". Nesta reportagem, capitaneada pelo jornalista Roberto Cabrini, além de vários depoimentos e entrevistas, sob o artifício de comprovar as práticas discriminatórias, foram preparados dois jovens atores, um negro e outro branco, da mesma idade e usando o mesmo tipo de roupa, para reconhecerem em situações iguais o tratamento desigual, gerado exclusivamente pela diferença da cor da pele (Figura II.24).

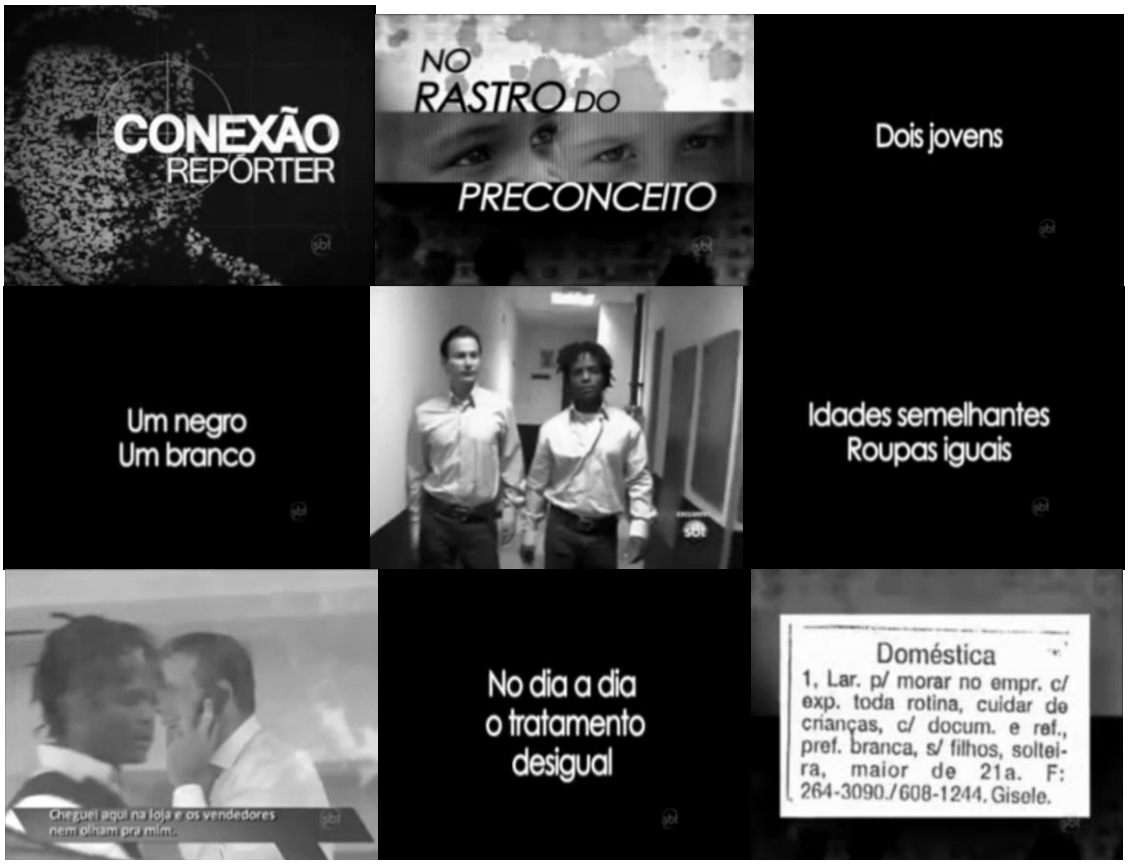


Figura II.24 – *Frames* da Reportagem "No Rastro do Preconceito"[74]

Roberto Cabrini ainda mostrou campos de treinamento de organizações internacionais, que primam pela branquitude acrítica ao pregar a violência contra negros, inclusive com

[74]http://www.youtube.com/watch?v=vlMmXy_cSp0 (Acesso em 15 abr. 2013)

seguidores no Brasil, sob a justificativa de superioridade racial, o que nos faz refletir que, mesmo no Século XXI, “nem a prova científica de que não há raças superiores e inferiores, nem a moral cristã que diz que somos todos iguais perante a Deus, nem mesmo a lei, erradicam automaticamente o racismo da cabeça e da emoção das pessoas” (BORGES, 2009).

Também encontramos, dentro dos esforços anti-racistas, em *sites* de vídeos e *WebsTV*, trabalhos midiáticas pessoais ou coletivas de cunho acadêmicos, num contexto de pesquisas ou oriundos de atividades escolares num contexto de Educomunicação[75], em forma de mídias fílmicas, produções versando sobre as questões etnicorraciais que podem, na concepção de NAPOLITANO (2008), ser consideradas como “documentários antropológicos” e que, de acordo coma pertinência, sendo livremente disponibilizadas na internet, também podem ser usados. Dentre estes, devo destacar a pesquisa apresentada em vídeo, em vários países inclusive produzida por pesquisadores brasileiros, conhecido como “teste das bonecas” (Fig.II.25).



Figura II.25 – *Frames* de vídeos sobre efeito do racismo nas crianças –“ Teste das Bonecas “[76]

[75]Educomunicação é definida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. Disponível em http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao...oqueeeducomunicacao.htm (Acesso em 06 out. 2013)

[76]http://professorhb.wordpress.com/2009/09/ (idem)
http://www.youtube.com/results?search_query=%E2%80%93%E2%80%9C+Teste+das+Bonecas%E2%80%9D&oq=%E2%80%93%E2%80%9C+Teste+das+Bonecas%E2%80%9D&gs (idem)

MARIUZZO (2009), no seu artigo “Norma social torna a discriminação mais velada à medida que as crianças crescem” [77], relembra que este tipo de experimento remonta uma pesquisa realizada em 1947, nos Estados Unidos pelos psicólogos negros Kenneth e Mamie Clark.

> *“Eles mostravam bonecos de plástico idênticos, exceto pela cor, para crianças negras com idades entre três e sete anos e pediam que fizessem uma identificação racial e indicassem sua preferência. Quase todas as crianças identificaram racialmente as bonecas com facilidade e, a maioria, atribuiu às bonecas brancas atributos positivos. Além disso, as crianças também foram solicitadas a pintar desenhos de crianças de acordo com a cor da sua pele. As negras pintavam os desenhos com giz branco ou amarelo. Os pesquisadores concluíram que o preconceito, a discriminação e a segregação faziam com que as crianças negras desenvolvessem um senso de inferioridade em relação às demais” (MARIUZZO, 2009).*

Outra fonte de referência é o *site* “Prêmio Nacional Jornalista Abdias Nascimento”, criado em 2011 como uma homenagem ao intelectual e ex-senador que se transformou num ícone do combate ao racismo, fundador do TEN – Teatro Experimental do Negro e do jornal Quilombo. O prêmio, de acordo com o *site* oficial, é uma iniciativa da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira-Rio), pelo Núcleo de Comunicadores Afro-Brasileiros e pela Diretoria de Relações de Gênero e Promoção da Igualdade Racial.

Desta premiação, destaco o documentário "Negros no Brasil: brilho e invisibilidade", do programa “Caminhos da reportagem” da TV Brasil, de 2011, por traduzir a necessidade, da população negra de perseverar nas suas lutas individuais e coletivas para “superar a desigualdade de renda, a pobreza, a violência, ter acesso à educação e encarar o preconceito de frente”. Consideramos este documentário aplicável em sala de aula por abordar assuntos contemporâneos como a questão trabalhista, cotas nas universidades, construção de identidade do negro, resistência cultural, dentre outras, além disso, faz parte do documentário uma entrevista com o fotógrafo e cineasta Antonio Olavo que há mais de 35 anos produz mídias fílmicas, publicações e calendários com personalidades negras e que também consolidou uma memória específica no filme documentário “Quilombos da Bahia”.

Compõe esse premiado documentário um depoimento do Economista e Doutor em Sociologia Marcelo Jorge de Paula Paixão, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que há anos realiza pesquisas sobre as questões de desigualdade racial, da educação ao mundo do trabalho; a fala de Alberto Carlos Almeida, pesquisador e autor do livro “A cabeça do brasileiro”, que demonstra o resultado de uma pesquisa de identificação de perfil diante de fotos apresentadas, de onde se concluiu que o “brasileiro vê negativamente as pessoas de cor de pele mais escura e vê positivamente os brancos”, bem como depoimentos

[77] http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000200004 (Acesso em 06 out. 2013)

pessoas que superaram os estigmas sociais e profissionais, de estudantes sobre o acesso ao ensino superior, cantores de rap que denunciam as questões raciais e sociais; as declarações de Cristina Warth, editora de livros que investe na temática afro, e de Márcio Meirelles, diretor do bando de teatro Olodum, que, com outros componentes desta companhia, cria espetáculos a partir da tradição, histórias e temática negra (Fig. II.26).



Figura II.26 – *Frames* do Documentário “Negros no Brasil: Brilho e Invisibilidade” [78]

[78]http://www.youtube.com/watch?v=8Wuz6JLfrjY (Acesso 06 out. 2013)

A utilização do gênero fílmico-documentário e suas “derivações”, no decorrer da pesquisa, em sala de aula demonstraram que...

No que tange à (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, este gênero é fundamental para as discussões tanto da pseudodemocracia racial, quanto da negritude no decorrer do tempo, sendo, portanto, uma ponte para o reconhecimento sobre a realidade da primeira, bem como para a solidificação do orgulho da sua identidade historicamente construída, através das lutas e conquistas do povo afro-brasileiro, em grande parte desconhecidas do cidadão comum, conforme os exemplos citados na reportagem anterior.

Ao se falar da identidade negra, lembramos que Nilma Lino Gomes, no seu artigo “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, na publicação “Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03” (MEC, 2005) considera que

> *“Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.*
>
> *A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo etnicorracial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo etnicorracial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.*
>
> *Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (GOMES, 2005).*

A autora, sobre a temática “Democracia Racial”, nesta mesma publicação, lembra-nos de que este mito foi criado para beneficiar

> *“as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade” (GOMES, 2005).*

Documentários que demonstram as ações dos Movimentos Sociais Negros são importantes instrumentos para a “desmistificação do mito da democracia racial no Brasil,

juntamente com pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) que se posicionam contra o racismo. As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações" (GOMES, 2005) são produtos que aliados às ações de órgãos públicos, grupos sociais, entidades negras e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros NEABs, atualmente, visíveis pela internet e redes sociais, servem para fortalecer as discussões antirracistas, assim como para fortalecer a conscientização social e o entendimento da importância das políticas afirmativas para a superação dos efeitos do racismo e daí consolidar uma verdadeira democracia racial.

Ao de discutir sobre a verdadeira democracia racial e sobre o orgulho de ser negro, presenciei as reflexões de dois alunos que reforçam a importância do debate na sala de aula, vinculando o preconceito racial, com outras formas de preconceitos que também se entrecruzam.

> *Aluno A – "Todo mundo fala que não é racista, mas eu comparo com o preconceito contra os gays. Ninguém diz que tem, mas a conversa muda se aparecer alguém assim na família".*
>
> *Aluno B – "Eu acho que ninguém deve se sentir mal por ser o que é. Eu sou mulher, sou gordinha, sim... e daí, eu gosto de como eu sou e quem me quiser vai ter que gostar de mim e me aceitar assim".*

Sob o ponto de vista da inserção do mundo do trabalho e de atividades relacionadas com a formação do Técnico em Administração, este espaço foi propício para se discutir operações organizacionais, pondo em prática os processos administrativos de Planejar, Organizar, Comandar e Controlar, preconizados pela Teoria Clássica da Administração de Henri Fayol e Neoclássica de Peter Drucker, com a proposta de desenvolvimento de um evento na Semana da Consciência Negra, que fosse composto por ações diversificadas como palestras, exposições de fotos e documentários, apresentações culturais etc. Aprender a produção de eventos étnicos, amplia a sua formação do técnico em administração para trabalhar numa atividade

> *"institucional e promocional, utilizado na comunicação dirigida, com finalidade de criar conceito e estabelecer a imagem de organizações, produtos, serviços, idéias e pessoas, por meio de um acontecimento previamente planejado, a ocorrer em um único espaço de tempo com a aproximação entre os participantes, quer seja física, quer seja por meio de recursos da tecnologia" (MEIRELLES, 2004).*

Ao ser oportunizada a apresentação de um projeto desenvolvido para o evento da Semana de Consciência Negra, o (a) jovem futuro (a) Técnico (a) em Administração pôde

desenvolver competências para atuar em entidades públicas e privadas como hotéis, clubes, centros culturais, hospitais, ONGs, escolas, secretarias da Educação e museus, no contexto de uma especialização.

Para concluir este capítulo, vale ressaltar, de forma decorrente, que, sobre os direitos autorais, o aparo legal para as reproduções das mídias fílmicas em sala de aula, desde a legislação inicial nº 5988 (1973 - 1998), já era explicitado no artigo 49 não se tratar de ofensa aos direitos autorais, o uso de "trechos de obras já publicadas, ou ainda que integral, de pequenas composições alheias no contexto de obra maior, desde que esta apresente caráter científico, didático ou religioso, e haja a indicação da origem e do nome do autor. Apesar da substituição posterior, encontramos a continuidade deste respaldo, na interpretação da atual Lei 9610/98.

> *"Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: (...) II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro; (...) VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro; (...) VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores" (BRASIL, 1998).*

Consolidando este aspecto, encontramos no *site* do Ministério da Cultura quando da consulta pública para a modernização do direito autoral [79], sobre os usos justos sem prejudicar o autor, a resposta sobre o escopo de fins didático no uso de obras artísticas.

> *"A expressão 'fins didáticos', já existe na lei atual, no inciso VI do artigo 46, e nunca ensejaram qualquer controvérsia no tocante a sua interpretação. Em Berna encontramos também o uso dos termos 'fins educacionais, informativos e de pesquisa'. Nos registros da Ata da Conferência Diplomática que tornou consenso o texto desses artigos, ensino inclui 'ensino em todos os níveis – instituições educacionais e universidades, municipais e do Estado, e escolas privadas. Educação fora dessas instituições, por exemplo, ensino disponível ao público, mas não incluído nas categorias acima, deve ser excluído'.Dessa maneira, a interpretação para 'fins didáticos' significa a utilização no ensino regular" (MINC, 2010).*

Não apenas a legalidade do uso das mídias para fins didáticos norteou a atuação simultânea na sala de aula, no decorrer do ano letivo, deste efetivo professor de uma disciplina da formação técnica e da realização da pesquisa-ação etnográfica. Outras problematizações metodológicas surgiram nestes afazeres e dedico o próximo capitulo a estas reflexões.

[79] http://www2.cultura.gov.br/consultadireitoautoral/?pid=2397 (Acesso em 01 out. 2013)

Capitulo III - Problematizações e Reflexões Metodológicas

> “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou forma desestruturada.
>
> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005).

Analisando os resultados obtidos para chegar ao caminho da conclusão desta pesquisa, passei a refletir sobre minha atuação enquanto professor tanto em relação à formação profissional quanto à (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais dos (as) jovens alunos (as) do ensino médio, e, nestas, com base no pragmatismo que me norteia, as minhas limitações para saber se todas as informações passadas se transformaram em conhecimentos e se fui capaz, nessa mediação, de superar a tradicional educação criticada por Paulo Freire.

A autoanálise se fez necessária porque, na prática, na educação profissional para uma juventude incipiente no que se trata da ocupação de Técnico em Administração, tradicionalmente, na maioria das vezes, temos aulas permeadas de narrações e dissertações docentes que conduzem os (as) jovens alunos (as) à memorização mecânica dos assuntos narrados, cabendo-lhes, ao receber as informações previstas nos conteúdos programáticos, *depositá-las, guardá-las* ou *arquivá-las*.

Segundo FREIRE (2005), neste caso, tem uma “educação bancária” e, não é por acaso, que as citadas ações metafóricas que a caracteriza (depositar, guardar e arquivar), segundo entendemos, têm uma relação direta com as respectivas práticas mecânicas que permeiam qualquer processo administrativo, num âmbito de escritórios empresariais. Quase sempre, ali existe a consciência de que determinadas informações documentais devem ser guardadas, muito mais como rotina burocrática do que pelo fato de que, ao reconhecer a importância da informação de tais documentos, seja possível produzir mudanças no processo do qual a referida comunicação faz parte.

Preparar o (a) jovem aluno (a) para o fazer administrativo no mundo do trabalho, após a sua contextualizada (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, requer a quebra do paradigma da concepção “bancária” da educação profissional na qual o ensino Médio Técnico

em Administração normalmente se insere, ou seja, a aquela que infelizmente privilegia nos seus métodos as seguintes premissas:

> *"a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*
> *b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;*
> *c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;*
> *d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;*
> *e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;*
> *f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;*
> *g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;*
> *h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;*
> *i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que impõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;*
> *j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos" (FREIRE, 2005).*

Sou consciente de que, se não houver uma ação dialógica no decorrer da *práxis* pedagógica, como nos ensina o grande mestre Paulo Freire, teremos alunos (as) egressos (as) sendo vistos (as) como seres ajustados e adaptados para o que o mercado de trabalho exige, mas por outro lado, pessoas que não terão desenvolvido uma consciência crítica sobre as temáticas etnicorraciais (preconceito, discriminação, racismo, etc.) que são tão contundentes e excludentes nesse mesmo mercado de trabalho.

Portanto, se anseio pela (re) inserção destes jovens no mundo do trabalho como transformadores dele, no que tange as desigualdades entre os (as) autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as), devo pensar numa prática pedagógica dialógica que rompa a cultura do silêncio e da inconsciente passividade defensiva, que por vezes, diante dos citados temas, provocam reações "até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade" (FREIRE, 2005) ou, na maioria das vezes, reações que tentam justificar e/ou explicar os resultados das pesquisas sobre as diferenças relativas ao trabalho, renda e raça, através de outros nexos como os problemas/soluções ligados à luta de classe e/ou às deficiências da educação formal do país, apregoando-se veementemente a pseudodemocracia racial ou desconsiderando-se totalmente a questão racial presente.

Preciso saber quem é este (a) jovem educando (a) para os quais se propõe uma discussão sobre os temas etnicorraciais? Quais são os efeitos de lugar que este (a) jovem aluno (a) pode atribuir a sua vivência e experiência com as questões raciais? Que juventudes são estas que ao terminar o Ensino Médio Técnico em Administração deverão estar minimamente preparadas para o reconhecimento e enfrentamento das desigualdades num mundo do trabalho seletivo e pelo desafio de uma convivência interracial harmoniosa?

Ao pensar numa ação profícua, não basta convencionar a adequação entre a mídia fílmica que será usada como meio didático e as temáticas e conteúdos tanto da educação profissional quanto os relacionados com a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais e, então, cheio de boas intenções e vontade, deliberadamente ou não, praticar o "bancarísmo". Para atingir os objetivos, numa ação dialógica, até que se defina a estratégia didática, se faz necessário uma antecipação lógica das representações e do imaginário que aquele grupo de jovens, daquele lugar, naquele momento possa ter em relação aos temas que serão discutidos.

Ao partir do princípio que a mediação que "dá certo" em determinada sala de aula pode ser inadequada em outra, preciso antever com qual juventude dialogarei e de que lugar eles falarão, preciso repensar os "modos de endereçamentos" de cada aula, considerando, também, que "a disseminação de verdades em nosso tempo significa igualmente mostrar os movimentos de resistência, as contraverdades que se produzem" em cada lugar e que, quase sempre, têm suas representações nas produções fílmicas. Partindo daí, como será possível provocar os debates com os alunos, como receptores ativos. (FISCHER, 2005).

Sobre esse olhar, tenho como referência um artigo da professora Rosa Maria Bueno Ficher, discorrendo sobre sua pesquisa com vários jovens participantes de grupos de recepção, a respeito de como se caracteriza a vida comum, a troca e a convivência entre "os diferentes", apresentado no texto "Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura". Neste, encontramos exemplos de reações e concepções diferenciadas, dentre as quais, as relacionadas com a apresentação da minissérie "Cidade dos Homens" que

> *"permitiu que adolescentes de 15 e 16 anos, numa escola particular, debatessem seu sentimento de impotência diante da miséria e da pobreza, o quanto se sentem constrangidos, o quanto estão alimentados de medo com relação a esse outro que – eles têm consciência – até "pagam mais caro que nós pra ter as mesmas coisas que a gente consegue". (...) "Lá [nas vilas pobres da cidade] eles têm que batalhar pra conseguir comer e aqui [referindo-se a eles, de classe média] o cara ganha de graça, o cara passa quase o resto da vida comendo de graça...". Lembram que as pessoas estranham existir um médico negro, um juiz negro, porque negros em geral são pobres e não cursam universidade, e um deles conclui, um tanto conformista: 'Quando todo o mundo trabalhar no mesmo plano, quando tudo tiver igual, a gente vai conseguir olhar igual [para essas pessoas]. Agora não dá!'" (FISCHER, 2005).*

Segundo a autora, o grupo objeto da pesquisa era convidado, a partir da apresentação das mídias, a pensar sobre o modo como as pessoas são imaginadas, construídas, nomeadas, interpeladas, e a pensar que, independentemente do que está "enraizado em nós", este mundo multicultural cada vez mais cobra um tipo de ação, de gesto e de posicionamento da juventude em relação à convivência com "o outro".

Retornando à questão sobre o meu público discente - Quem é essa juventude? Os nascidos há 13 ou 24 anos no viés da faixa etária da "adolescência" poderia até ser uma referência básica, mas esta não é mais uma resposta imutável. Para vários autores, a rigidez destes limites não funciona mais diante da definição contemporânea de que a juventude é uma construção histórica e social, principalmente, se considerarmos que por questões sociais alguns tiveram a infância reduzida e outros alargaram a sua época da juventude (PAIS, 1990; DAYRELL, 2004; NOVAES, 2006). De certo é que estudiosos apontam para que, mesmo com idades iguais, temos juventudes culturalmente desiguais. Fazem parte desta diferenciação, os recortes relativos às classes sociais e aos locais de origem e residência (sudeste x nordeste; campo x cidade; condomínio x comunidade), que influenciam, portanto, os respectivos impactos simbólicos, educacionais e de inserção no mundo do trabalho dessa juventude. Indiscutível também é a desigualdade gerada pelas questões raciais e de gênero que

> *"São outros dois recortes que interferem no problema. As moças pobres podem até se "beneficiar" do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, "a boa aparência" exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, e este "requisito" atinge particularmente jovens negros e negras. Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença na possibilidade de 'viver a juventude'" (NOVAES, 2006).*

Sobre as limitações de vivenciar a própria juventude, na sua plenitude, DAYRELL (2004) nos remete à restrição da juventude pobre ao acesso a determinados bens materiais e simbólicos, que também denota a desigualdade provocada pelo desemprego ou precarização do emprego juvenil informal que limita a participação efetiva no mercado de consumo, o acesso às formas de lazer e aos bens culturais. Tais limitações acabam por criar novas sociabilidades na "busca de novas referências na estruturação de identidades individuais e coletivas" junto dos seus pares, nos espaços que, pelas possibilidades e disponibilidades, "condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais, bem como as opções de lazer". Esta outra juventude, ao conviver numa comunidade, vive em um "espaço limiar, entre duas ordens sociais diversas – o da ordem instituída – e o da criminalidade, cada qual com seus valores e regras próprios", tem história para contar, experiências vividas entre um espaço e outro onde as escolhas podem ser fatais. (DAYRELL, 2004).

Se não bastassem os conflitos vivenciados por esses (as) jovens nos grupos sociais nos quais estão inseridos (as) - família, escola, amigos etc. -, independentemente do lugar, da classe social, da escolaridade e do pertencimento racial, a sua juventude carrega sobre os ombros as expectativas "dos outros" sobre o seu papel enquanto geração futura, ou seja, a juventude de agora sempre será vista ...

> "*como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos para que essas tendências imprimem para a conformação social futura" (ABRAMO, 1997).*

O fato é que todas essas nuances devem ser consideradas quando do planejamento da prática pedagógica tanto da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, quanto para a educação profissional, na qual a formação do Técnico em Administração está inserida, se partimos para uma *práxis* dialógica que venha privilegiar o protagonismo juvenil e que, para atingir os objetivos dos citados processos educativos integrados, reconheça os (as) jovens alunos (as) autodeclarados brancos (as), pretos (as) e pardos (as) como colaboradores (as) e partícipes das atividades no decorrer desses processos (ABRAMO, 1997).

E como vencer o desafio de convencê-los e/ou persuadi-los a serem, além de "colaboradores e partícipes", multiplicadores e agentes de mudança? Devemos reconhecer que no espaço de uma sala de aula multirracial, quando da prática de uma pedagogia dialógica, particularmente sobre a temática da negritude e da branquitude, surgirão tensões nas discussões baseadas nas experiências sabidas e/ou vivenciadas pelos (as) jovens alunos (as), em relação ao seu mundo, seu lugar, "sua tribo", sua família, sua rede social etc.

CANDAU e LEITE (2007), contextualizando com perspectiva multi/intercultural, nos dão algumas pistas sobre quais desafios vamos encontrar: A) o confronto das narrativas e contranarrativas; B) alteridade e estranhamento; C) tensão conceitual entre igualdade e diferença e D) a complexidade da desconstrução conceitual diante da resistência que pode assumir diversas formas como, por exemplo, a camuflada fala que se preocupa em ser "politicamente correta" em relação aos colegas "moreninhos" ou "escurinhos" da sala ou, ainda, o "silêncio estratégico", enquanto resistência daqueles que querem evitar o confronto, ou não reconhecem a legitimidade do professor para tratar do assunto ou ainda, o mais grave, acreditam piamente que vivemos numa Democracia Racial, diferentemente de qualquer país visivelmente segregacionista, não conseguindo, portanto, aceitar que o racismo camuflado aqui se apresenta "fugidio e diluído em práticas e palavras mais ou menos sutis, porém de efeitos sempre devastadores para as/os portadoras/os das marcas discriminadas" (CANDAU, 2007).

A manutenção da aula dialógica, ao tratar da temática etnicorracial, diferente dos novos assuntos sobre a ocupação do Técnico em Administração, pressupôs o reconhecimento de que a sala de aula, nestes momentos, pode se transformar num espaço político carregado de significados e que, apesar das vestimentas uniformes, não haverá uma horizontalidade entre as vozes, o que poderia, inclusive, culminar, através da forma de falar, das informações não-verbais e da postura de cada jovem, na explicitação de preconceitos latentes e demonstrações de relações assimétricas de poder entre os (as) próprios (as) alunos (as). Assim, temos de ter

em mente que ao lidar com questões relacionadas com a democracia racial, a identidade negra, diferenças e igualdades, identidade e identificação, os movimentos negros, as políticas afirmativas o multiculturalismo e a interculturalidade, existirão desafios e tensões tanto na dimensão cognitiva quanto da subjetiva dos docentes e discentes, como conclui o professor Luiz Fernandes Oliveira,

> *"pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstroem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. (...) Por fim, a aprendizagem que podemos tirar dessas visitas aos textos acadêmicos, é a necessidade de mobilizar constantemente e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e* ***enfrentar inevitáveis conflitos em sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural,*** *baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade" (OLIVEIRA, 2012; grifo meu).*

CANDAU e LEITE (2011) consideram que esta perspectiva intercultural envolve a promoção de diálogo e de trocas "entre diferentes grupos, cujas identidades culturais e as dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção". Desta forma, além de estimular a ruptura com a lógica cultural e secular da homogeneização, de base eurocêntrica, da escola,

> *"orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais.* ***Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los****" (CANDAU e KOFF 2006; grifo meu).*

Na prática, encontrei no decorrer desta pesquisa indicações estratégicas que também valorizam uma dimensão libertadora ao promover, em sala de aula, uma (Re) Educação Etnicorracial que reconheça que "as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS, 2003, Apud CANDAU e KOFF, 2006). Assim, também fiz uso dos seguintes vieses para balizar todas as ações metodológicas[80], aplicados isoladamente ou em conjunto, de forma gradual ou oportuna, me proporcionou um resultado esperado: A) desconstrução (desnaturalizar preconceitos e discriminações); B) articulação (vivenciar igualdade-diferença no espaço heterogêneo da sala de aula); C) resgate (reconhecer as experiências pessoais no processo da construção identitária); D) promoção (uma interação sistemática, através de trabalhos em grupos; um enfoque global, integrado com os conteúdos da formação profissional); e o empoderamento (incentivos para que as informações suscitadas

[80]"Esses eixos de ação foram propostos inicialmente pela coordenadora do grupo de pesquisa, no 2º Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2003." (CANDAU, 2007)

em sala sejam transformadas em conhecimentos que auxiliem a superação de uma realidade racista, discriminatória e excludente).

Destarte, os métodos sempre serão técnicas inócuas se não estiverem implexos com os respectivos conteúdos. “Não há como pensar a importância do desenvolvimento de novas estratégias se não há objetivos previamente traçados. Em outras palavras, não há como escolher caminhos sem ter a clareza de onde se quer chegar" (OLIVEIRA, 2003).

Desse modo, voltando ao planejamento das aulas, a partir da modelagem das ações, foi necessário vislumbrar uma justa relação entre os objetivos da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais a que me propus e os objetivos da formação técnico-profissional que me são afetos, ambos fortemente vinculados com o meu ideário de inserção dessa juventude discente multi/interrracial mais conscientizada no mundo do trabalho. A compreensão desta necessária “costura”, me fez pensar constantemente no desafio de não perde o foco na finalidade que insisto em atribuir à prática educacional, ou seja, que a transmissão das informações não tenha como intuito apenas “a erudição, o saber pelo saber, mas sim a possibilidade de que o conhecimento possa ser ferramenta a mais no processo de transformação social” (MEKSENAS, 1995).

Lembrei-me das reflexões de Ramon Oliveira, na sua publicação crítica. “A (des) qualificação da educação profissional brasileira”

> *“Muitas vezes podemos observar a implementação de uma nova forma de conduta em sala de aula seja na prática docente, seja no papel a ser desenvolvido pelo educando ou a atuação de ambos em função dos recursos instrumentais (didáticos). Entretanto, a questão central - que é o projeto de homem que está se construindo e o modelo de sociedade daí decorrente - é relegada a planos secundários” (OLIVEIRA, 2003).*

> *“Desta forma, não vivemos uma crise de paradigma educacional. Estamos, sim, diante de uma crise de apropriação, por parte da maioria dos docentes, de uma referência de modelo de sociedade a ser estruturado. Neste caso, não implica diretamente que esta referência esteja apoiada em teorias tradicionais da sociologia ou da filosofia. Mais importante que uma apropriação de um constructo teórico explicativo da sociedade presente é a redefinição ou início de uma definição do objetivo para o qual está instituída a educação escolar” (OLIVEIRA, 2003).*

No que tange ao meu trabalho enquanto professor de Administração, precisei definir cada um dos meus objetivos espelhados nas propostas contidas nas legislações capitais da educação nacional (CF - LDBEN) bem como nas diretrizes e normativas legais recorrentes que, sabemos, reafirmam que a educação é um direito de todos e que deve ser promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste contexto, temos o princípio de que a educação escolar deve estar de forma vinculada ao mundo do trabalho e à prática social através de níveis e modalidades de

educação e ensino. Sabemos que a LDBEN preconiza que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo possível, nestes dois últimos, a implementação de currículos compostos por uma base nacional e uma parte complementar, diversificada e definida conforme as exigências regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela seguindo, dentre outras diretrizes, a necessária orientação para o trabalho. Destarte, a partir do Decreto Federal 5.154/2004, ratificou-se a distinção entre as finalidades do Ensino Médio e as finalidades da educação profissional técnica de nível médio, mesmo quando desenvolvidas de formas articuladas, dentro das seguintes opções:

> *"1. **Integrada** - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, (..) habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A instituição de ensino, porém, deverá, "ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.*
>
> *2. **Concomitante -** oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas para cada curso (...).Esta forma poderá ocorrer (...) 2.1. na mesma instituição de ensino (...) 2.2. em instituições de ensino distintas (...) 2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade. (...)*
>
> *3. **Subseqüente** - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (...)*
>
> *A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004[81], na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma "concomitante". O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica" (MEC/CNE/CEB, 2004).*

Além da educação profissional técnica de nível médio, a política de educação profissional[82] abrange a formação inicial e continuada do trabalhador[83] e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação[84] e, em todas as modalidades deve-se observar como uma das suas premissas, a articulação com a política de educação, de ciência e tecnologia e com a política de trabalho, emprego e renda gerida pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

---

[81]A Fundação Federal onde leciono, adota a modalidade "integrada". Aproximadamente 240 alunos de grande diversidade (social, racial, religiosa, de origem e moradia) são distribuídos nos três anos letivo tendo contato com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Literatura, Desenho Geométrico, Educação Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Matemática, Redação da Língua Portuguesa, Redação da Língua Inglesa, Estudos Regionais. A formação técnica envolve as disciplinas: Estatística, Informática, Direito e Legislação; Psicologia; Administração e Controle, Economia e Mercado, Contabilidade e Custos além de 150 horas de estágio obrigatório em empresas conveniadas, conforme a Lei do estágio nº 11.788/2008.

[82]Visa contribuir para a empregabilidade dos trabalhadores, entendida como a capacidade não só de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação, inclui alternativas de aprendizagem, qualificação, especialização etc. Comporta ampla variedade de agências formadoras, publicas e privadas. (FIDALGO e MACHADO, 2000)

[83]Anteriormente considerada como nível básico da educação profissional, se destina a capacitação (qualificação), o aperfeiçoamento, a especialização, atualização, a requalificação em todos os níveis de escolaridade, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Flexível conforme as possibilidades, interesses e ritmo de vida abrange, inclusive, o ensino à distância e o treinamento no local de trabalho. (BRASIL, 2004; PADILHA, 1999)

[84]Destinados aos egressos dos ensinos médios e técnicos, têm seus objetivos, características e duração definidas pelo Conselho Nacional de Educação e conduzem à diplomação nos respectivos perfis profissionais após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004; PADILHA, 1999)

> *"As políticas de mercado de trabalho foram criadas e implementadas de forma fragmentada ao longo do período de 1930 e 1990, à medida que se faziam necessárias para atender aos reclamos da industrialização. Assim, na década de 1940, dada a necessidade de formação de um trabalhador especializado, cria-se o SENAI e o SENAC, que atendiam uma pequena parcela dos trabalhadores. A questão da formação e qualificação profissional sempre esteve presente, com vários programas ao longo desse período, e pode-se dizer que foi a política que teve maior atenção. (...) Outra política que foi impulsionada com a instituição do FAT, nos anos 1990, foi a qualificação profissional. Este programa ganhou especial destaque por conta das mudanças que ocorriam na economia brasileira e, especialmente, pelo processo de reestruturação produtiva pelo qual as empresas estavam passando. Esse processo contribui para que os problemas do mercado de trabalho brasileiro, notadamente o desemprego, fossem vistos como decorrentes do desajuste entre a qualificação do trabalhador brasileiro e as exigências do novo paradigma industrial. Esse desajuste tornou-se a justificativa corriqueira para se explicar o elevado nível de desemprego, desconsiderando-se todos os efeitos das mudanças nas políticas macroeconômicas. Ao assumir esse diagnóstico como principal responsável pelas dificuldades apresentadas pelo mercado de trabalho, o que se mostrou equivocado posteriormente, o governo apostou no Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor) como uma saída para reduzir o desemprego. (...) Esse programa tornou-se, então, a principal medida de enfrentamento ao desemprego, com poucas vozes discordantes no meio sindical e acadêmico à insuficiência da mesma frente ao tamanho e à natureza do problema.*
>
> *Em 2003, O Planfor foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). (...) Passou a ganhar importância a certificação profissional. O PNQ inseriu o conceito de qualificação social e profissional, no qual se visa contemplar a formação integral do trabalhador e o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício profissional. (...) Desde 2003, duas novas políticas foram implementadas pelo MTE com vistas a incrementar as ações voltadas ao trabalho e o atendimento de públicos específicos: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para a Juventude (PNPE) e o Programa Economia Solidária. O primeiro volta-se para apoiar os jovens (e as jovens) de baixa renda e escolaridade com idade entre 16 e 24 anos a inserirem-se no mercado de trabalho, procurando sanar as deficiências das políticas de mercado de trabalho existentes em atender esse segmento populacional" (DIEESE, 2007).*

Intencionalmente, a extensa transcrição de excertos do Relatório sobre a Evolução e a Constituição das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE tem como objetivo sublinhar a importância da integração da formação técnica, num nível de educação formal com as possibilidades do mundo do trabalho, bem como a necessidade de se acompanhar atento às mudanças que ocorrem nesse espaço social que, consequentemente, exigem perfis profissionais diferenciados e sempre atualizados neste mundo globalizado e em constante e acelerada mutação.

Na conjunção da formação técnico-profissional e da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, os paradigmas precisam ser confrontados a partir da experiência vivenciada na própria escola diante das diferentes ocupações que a compõe, da Direção e até das equipes terceirizadas de suporte apoio administrativo. A profissionalização carrega estigmas históricos em relação aos mais pobres e, na sua maioria, os "mais negros", exemplificados neste pequeno trecho da fala do então Ministro do Trabalho, Luiz Marinho, na apresentação dos anais do II Congresso Nacional do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda...

> *"A construção de políticas públicas que assegure a crescente empregabilidade, sobretudo das **camadas mais vulneráveis da população**, é o nosso principal objetivo. Possibilitar o acesso ao mundo do trabalho à juventude, os portadores de necessidades especiais, às mulheres, aos indígenas, **ao afrodescendente** e aos desempregados de longa duração tem sido uma tarefa constante do Ministério do Trabalho e Emprego". (MTE, 2005; grifo meu).*

Também é um desafio constante vencer os resquícios históricos de que o espaço escolar não foi criado para ensinar algum tipo de ofício (ocupação), com suas especificidades operacionais e sim, seguindo a lógica dicotômica que distancia as atividades manuais e intelectuais, sob a ótica taylorista/fordista, a escola "foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para exercício de comando, do poder e da direção social" (MANFREDI, 2002),

> *"Desde as origens do ensino profissional no Brasil colônia, nas instituições criadas na primeira metade do s[éculo XX, consolida-se, a partir dos anos 1940, a dupla vertente do sistema educacional: de um lado, para as elites e a classe média, a formação generalista, acadêmica e propedêutica do ensino superior; de outro lado, para quem precisava trabalhar logo, a formação profissional, inclusive substitutiva da educação básica não completada" (MEHEDFF e LEITE. 2002).*

Não podemos desconsiderar que o aumento da escolaridade é naturalmente vista, tanto pelos pais quanto por parte dos (as) jovens autodeclarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as) como possibilidade de manutenção do *status quo* e/ou como instrumento de mobilidade social.

> "*De fato, para um indivíduo, o aumento da escolaridade lhe permite elevar suas condições de acesso a um determinado posto que lhe exija maior qualificação e que lhe confira um maior nível de rendimento. Entretanto, para que esta empregabilidade virtual se transforme em emprego real, é preciso que a economia - ou os setores mais intensivos em trabalho qualificado - se expanda em ritmo compatível com o número de trabalhadores que se qualificam, pois do contrário teremos um número razoavelmente elevado de 'cultos' desempregados" (PAIXÃO, 2003).*

Gaudêncio Frigotto considera que os pontos de partida e de chegada do conhecimento desta escolarização profissional que também atenda os interesses do trabalhador se fazem pela "consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como este trabalhador produzem sua existência", (FRIGOTTO, 1995) sendo importante a articulação desses saberes. Seria uma escolarização profissional e social, que ajudaria a romper as trajetórias de formação delineadas pela marca social dada pelo fato que, na prática,

> *"cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (GRAMSCI, 1968).*

Entretanto, alguns autores (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002, dentre outros) retomam a questão do olhar diferenciado que se tem em relação ao trabalho manual-intelectual, identificando historicamente que o preconceito contra o trabalho manual, no Brasil, é uma das consequências do sistema escravocrata.

> *"O emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado" (MANFREDI, 2002).*

> *"Atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. (...) faziam normas rigorosas, impedindo ou pelo menos desincetivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência procurava-se 'branquear' esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício" (CUNHA, 2000).*

Num olhar contemporâneo, a educação para o trabalho tem várias conotações e pode expressar visões e interesses distintos quando refere aos "diferentes grupos sociais e fazem parte do processo histórico de disputa de hegemonia político-ideológica". (MANFREDI, 2005), Por outro lado, numa visão conceitual, a educação profissional tem sido discutida sob dois enfoques: o primeiro relacionado a uma visão economicista, onde a educação deve adequar-se às necessidades das ocupações e do mercado. O outro enfoque, mais importante, no meu ponto de vista, focaliza a igualdade social e pauta-se numa construção reflexiva e critica que busca superar os desafios apresentados no mundo do trabalho através da formação integral e cidadã daqueles que estão se (re) inserindo no mundo do trabalho. (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2001).

FRIGOTTO e CIAVATTA (2003), entretanto, alertam para substituição dos termos "educação integral" e "educação emancipadora" dentre outras, pelo "ideário da 'polivalência', da 'qualidade total', das 'competências', do 'cidadão produtivo' e da 'empregabilidade'" termos contextualizados com a concepção da globalização, da mundialização do capital e do pós-modernismo onde "o mercado" é o parâmetro para tudo, inclusive no campo educacional, onde se constata

> *"o surgimento da teoria do capital humano como explicação reducionista da não universalização das políticas regulatórias e do Estado de Bem-Estar (...). Passa-se a idéia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. A idéia de capital humano, nos termos do ideário capitalista, situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado" (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).*

MARCELO PAIXÃO (2003) no texto “Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil” relembra que segundo a ótica neoclássica, não se pode dissociar o processo de geração o bem estar da economia de mercado, seno indiscutivelmente prejudicial e pernóstico ”a construção de privilégios para alguns grupos e corporações em detrimento de outros”.

> *“Assim, parece evidente que, em uma economia capitalista, muito dificilmente haverá algum tipo de evolução positiva nos indicadores sociais, ou mesmo uma redução das desigualdades, sem que haja um processo de logo fôlego de crescimento da economia e ampliação do grau de autonomia de uma sociedade em gerir suas estratégias de desenvolvimento” (PAIXÃO, 2003).*

Muniz Sodré, discorrendo sobre Ensino e Mercado de trabalho contemporâneo concorda que esse esperado “capital humano” , como capacidade criativa do (a) futuro (a) jovem trabalhador (a) não pertence às empresas, é uma “externalidade” sendo inerente a um processo individual de autoprodução de conhecimento e desenvolvimento coletivo, pois envolve os pais e os professores nessa produção do saber. As empresas apenas captam e canalizam este diferencial.

Na visão dos especialistas encontramos a preparação mínima para concorrer a uma vaga num mercado de trabalho competitivo no Ensino Médio (SODRÉ, 2012) e, mesmo sem existir consenso dos pontos de vista sobre a identidade do Ensino Médio - para a maior parte da juventude de classe média e alta – “a finalidade do ensino médio aponta para o vestibular de entrada no Ensino Superior” – para outras juventudes e para o mercado “trata-se da formação para o trabalho”, há “um suposto consenso quanto à ampliação das oportunidades educacionais como um dos fatores mais relevantes para a redução das desigualdades” (SODRÉ, 2012). Nesse sentido, pensando no ideal de uma educação profissional integral e emancipadora é preciso estrategicamente reconhecer que

> *“A escola, em verdade, desempenha um importante papel no sentido de formar (e aprimorar) a força de trabalho, (mas acaba por) ratificar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante, ou seja, no sentido de difundir crenças, ideias, valores, etc. de acordo com a ordem social estabelecida. A maneira como isso se dá, no entanto, não está imune a certas contradições e, por isso, entra em choque com a própria perpetuação das condições sociais existentes. Em poucas palavras: se a escola reproduz a força de trabalho, ela, ao mesmo tempo propicia o aumento da competência técnica e teórica do trabalhador; se a escola difunde a ideologia dominante, ela, ao mesmo tempo, socializa o saber e propicia a que os recebe compreender de maneira menos ‘mística’ e ‘mágica’ a natureza da sociedade; a transmissão dos saberes escolares, que não é pura mistificação, é um caminho indispensável, para aqueles que deles se apropriam, para que os indivíduos possam fazer opções conscientes acerca dos rumos que buscam imprimir às transformações sociais” (FRANCO, 1991).*

Além de concordar com Franco é possível auferir que, além de buscarem imprimir rumos às transformações sociais, fazem o mesmo em relação às próprias transformações pessoais.

Em relação às juventudes, principais sujeitos do ensino médio, no que tange o papel da escola, Nilma Lino Gomes, na 27ª Reunião Anual da ANPEd /GT 21 - Educação e Relações Etnicorraciais, concluía que

> *"cada vez mais, a escola precisa dialogar com os outros espaços educativos em que os jovens (e as jovens) produzem cultura e se constroem enquanto sujeitos sociais. Além disso, a escola precisa considerar fatores como a raça/etnia e o gênero no processo de construção da identidade juvenil, valorizando-os e possibilitando aos jovens [às jovens] um conhecimento mais elaborado sobre essas relações e o seu desenvolvimento no decorrer da história, da política e da cultura" (GOMES, 2004).*

Na Fundação onde leciono, o momento da intermediação com as organizações públicas e privadas para promover os estágios do (as) jovens alunos (as), necessários para complementar a formação de Técnico (a) em Administração, propicia um espaço privilegiado para se perceber que, na maioria das vezes, esta inserção indireta no mundo do trabalho (conceitualmente e legalmente o estágio não cria vínculos empregatícios), constitui verdadeiramente um momento especial na (re) definição identitária do (a) jovem aluno (a) do Ensino Médio. Nesse período, existe uma expectativa básica, essencial ao reconhecerem a importância de "trabalhar", ou seja, de exercer uma atividade produtiva com caráter social que assegure certa independência financeira. É possível observar os variados significados que individualmente se constroem, bem como perceber que a juventude não rejeita o trabalho, mas, reivindica um trabalho que tenha sentido,

> *"Em outras palavras, o trabalho continua sendo importante, mas diferentemente. Enquanto antes ele era importante em si, pela participação que assegurava ao projeto coletivo da sociedade industrial, agora ele se torna importante para o próprio indivíduo, na medida em que pode contribuir para o seu projeto singular. O valor do trabalho tende a não ser mais sacralizado, mas autoreferido, isto é, passa a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo" (BAJOIT e FRANSSEN, 2007).*

A questão da preparação para o mercado de trabalho dentre outras problematizações, em relação às juventudes, atualmente, encontra respaldo a partir o princípio que identifica o (a) jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares, conforme preconiza a Lei 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, do qual, gotejando com este trabalho destaco:

> *"Art. 9º O jovem (a jovem) tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.*
> *Art. 14. O jovem (a jovem) tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.*
> *Art. 17. O jovem (a jovem) tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:*
> *I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;*
> *II - orientação sexual, idioma ou religião;*
> *III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.*

> *Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem (da jovem) à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:*
>
> *I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens (às jovens) de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;*
>
> *II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2013).*

Várias comparações, em relação às juventudes, podem ser realizadas com os dados disponibilizados pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República, incluindo o Observatório Participativo da Juventude, como por exemplo, a Pesquisa "Agenda Juventude Brasil" realizada em 2013 que possibilita a análise e reflexão sobre juventude brasileira. Desta, considerando o escopo da pesquisa, mesmo sem me aprofundar, ressalto os perfis relacionados com

> ***"Pertencimento Racial**: Com relação à cor, 6 em cada dez entrevistados declarou-se de cor parda (45%) ou preta (15%); 1/3 de cor branca (34%). Esses dados apresentam uma pequena diferença em relação aos dados levantados pelo IBGE no Censo 2010. Na pesquisa da SNJ, a proporção de jovens que se declara preta é maior (15%) do que a identificada pelo Censo (7,9%). Aparte algumas diferenças na forma de coleta pesquisas anteriores tem anotado uma tendência de crescimento, na população jovem, de autodeclaração como da cor preto; uma das hipóteses é que o aumento da visibilidade da questão racial no país e o desenvolvimento tanto do protagonismo de jovens negros no campo da cultura como de políticas de afirmação racial estejam estimulando os/as jovens a afirmar sua identidade por cor ou etnia" (BRASIL, 2013).*
>
> ***"Condição de Atividade:** Normalmente se percebe o/a jovem apenas na sua condição de estudante. Mas quando se observa o conjunto da população juvenil brasileira, em relação à sua condição de atividade, nota-se que ela está mais presente no mundo do trabalho (74%, sendo que 53% trabalha e 21% procura trabalho) do que na escola (37%). É importante anotar também que mais de um quinto desses/as jovens vivem conjuntamente os dois mundos, ao conciliar escola e trabalho (14%) ou ao procurar trabalho enquanto estuda (8%). Os dados são semelhantes àqueles levantados pelo Censo 2010, que apontam 53,5% dos/as jovens de 15 a 29 anos trabalhando e 36% estudando. A proporção daqueles que estão simultaneamente no mundo da escola e no mundo do trabalho também é coerente com os dados da pesquisa: 22, 8%" (BRASIL, 2013).*
>
> ***"Condição de Inatividade (Nem - Nem**): importante salientar a existência de um contingente significativo de jovens que não estavam nem estudando nem trabalhando no momento da pesquisa, representando ¼ dos/as jovens pesquisados (26%). Ao separar, porém, nessa situação, aqueles que estão à procura de trabalho, essa parcela se reduz para 11% em situação de nem trabalha, nem estuda e não está procurando trabalho, situação que varia bastante conforme a idade, se adensando nos segmentos mais velhos.É importante lembrar que, como já apontamos antes, a relação dos/as jovens tanto com o mundo do trabalho como com o mundo escolar se desenvolvem através de percursos que nem sempre são lineares e contínuos. Assim o estado de nem estuda nem trabalha muitas vezes é conjuntural, não significando um desafiliamento absoluto ou definitivo desses espaços da vida social. Se olhamos essas porcentagens através dos recortes de sexo e idade, veremos que a maior parte dos denominados "nem nem" se concentra entre as jovens que são mães, com baixa renda, e que adiam a entrada ou se retiram do mercado de trabalho restringindo sua atividade à esfera da reprodução" (BRASIL, 2013).*

> ***"Escolaridade:*** *O ganho de escolaridade nessa geração de jovens é um dos fatos mais notáveis na análise das tendências dos últimos anos no país, embora ainda se tenha alcançado o patamar desejável: pois 13% dos/as jovens chegou ao ensino superior. O maior contingente (mais da metade, 59%) tem sua escolaridade localizada no Ensino Médio, 39% já concluídos. É muito importante reparar que ¼ dos(as) jovens (25%) tem sua escolaridade limitada ao ensino fundamental (completo ou incompleto): significa que um em cada 4 jovens ainda não atingiu esse nível mais fundamental do ensino" (BRASIL, 2013).*

A citada pesquisa ainda aponta para a relação que a juventude tem com as tecnologias de comunicação e informação, apontando para a velocidade com que as novas gerações absorvem o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

> *"A TV aberta é citada como principal meio para se informar 'sobre o Brasil e o mundo' (83%), seguida pela internet (56%), citada duas vezes mais que jornais e revistas impressos somados (23% e 5%, respectivamente) (...) A internet é utilizada por 79% e 9 em cada dez jovens possuem celular (89%). O principal uso do celular é a comunicação, por chamadas ou mensagens de texto, mas ganham presença outros usos como ouvir música, fotografar, filmar, buscar informações por internet e conectar-se a redes sociais" (BRASIL, 2013).*

Finalizando, a pesquisa "Agenda Juventude Brasil" sintetizou as expectativas da juventude, em particular, o desafio de conciliar a inserção no mundo do trabalho e a aspiração de avançar na trajetória educacional, a preocupação com a violência e o interesse de engajamento nos movimentos sociais.

A pesquisa, entretanto, deixa de apontar as diferenças nessa (re) inserção no mercado de trabalho entre as juventudes brancas e as juventudes autodeclaradas não-brancas. Este silenciar me traz a lembrança das práticas de várias famílias negras e miscigenadas que conheci no decorrer da minha vida que, para proteger os seus filhos quanto às amarguras do racismo e da discriminação racial priorizaram um dentre dois caminhos de (re) educação para convivência interrracial: ou silenciavam, desconversavam e ajudavam a naturalizar os assuntos relacionados com os preconceitos e discriminações, guardando seus rebentos numa redoma, na esperança de que no futuro as relações raciais iriam melhorar e que eles (seus descendentes) não precisariam passar pelas mesmas situações que os pais já que a democracia racial seria uma realidade ou, de outra forma, os preparava de forma radical ou não, para um enfrentamento do racismo a partir da elevação da autoestima e do orgulho de ser e fazer parte de um mundo negro, muita das vezes isolando-os por uma muralha fortificada pelas tradições inventadas como resistência e perpetuação racial.

> *"Por ser uma legislação que aborda uma temática altamente controversa - as relações Etnicorraciais no Brasil -, no campo educacional, vem mobilizando questões que se referem à desconstrução de noções e concepções apreendidas durante os anos de formação dos professores e vão enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares. (...) O que está em jogo, portanto, não se limita a disputa política no campo ideológico e pedagógico, mas também a partir de palavras e imagens reforçar e construir novas representações, novas memórias, novas identidades (...) se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação para a construção de uma nova teoria da história" (OLIVEIRA e LINS, 2012).*

Considerando estas formulações prévias, oriundas do pleno exercício do dever/direito de educarem os seus, como quebrar as barreiras e as verdades absolutas pré-concebidas sobre a temática racial? Como identificar os reflexos destas diferentes construções alienantes, ou melhor, retornando uma pergunta anterior, em relação à (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, na atualidade, como vencer o desafio de convencê-los e/ou persuadi-los a ser além de "colaboradores e partícipes" das discussões, multiplicadores e agentes de mudança?

Na prática de uma pedagogia dialógica, aproveitei a interdisciplinaridade e a integração das temáticas etnicorraciais com os conteúdos relativos aos temas contemporâneos da Administração para superar qualquer nuance de imposição de novas verdades ao acionar técnicas de negociação, sendo esta entendida como "comunicação bidirecional concebida para chegar a um acordo", reconhecendo que tanto o professor quanto os (as) alunos (as), sobre as citadas temáticas, teríamos "alguns interesses em comum e outros opostos" (FISHER, URY & PATTON, 2005). Considerando que o processo dessas negociações se desenvolveu a partir das estratégias didáticas, tive que reconhecê-las também como instrumentos educacionais que necessariamente envolveram a exploração de fronteiras subjetivas, percepções, interpretações e motivações subjacentes (PANOSSO, 2000).

Na verdade, em sala de aula, tratou-se de processos de negociações personalizadas, que partem de causas e efeitos pessoais com vistas a despertar as questões raciais que "surgem entre os indivíduos ou entre as diversas coletividades das quais eles fazem parte" (COLAIACOVO, 1992 Apud. PANOSSO, 2000) tendo como objetivo imediato, diante da troca de argumentações, mais do que simples concordâncias, mas acima de tudo adesão ao ideal de construção de uma sociedade mais justa calcada numa verdadeira relação democrática e multi/interracial.

William Ury e Roger Fischer são referências no modelo de negociação assertiva e colaborativa que não percebe o(s) outro(s) como adversário(s) independentemente do posicionamento do(s) mesmo(s), também conhecida como "Modelo de Harvard" ou "Negociação por Princípios". Tem como bases: separar as pessoas "dos problemas"; identificar os reais "interesses", não nas posições; apresentar "os ganhos mútuos"; e usar "critérios objetivos". (FISHER, URY e PATTON, 2005).

PANOSSO (2000) relaciona os sete elementos chaves do processo de negociação comercial, à luz do "Modelo de Harvard": interesse, alternativas, opções, compromissos, comunicação, relacionamento e legitimidade. Dentre estes, tanto na *práxis* da educação técnica profissional, quanto na (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais ouso afirmar que o elemento "legitimidade' é prioritário. Mas do que isso, considerando o poder[85] que se

[85]O estudo das fontes de poder indica um conjunto de seis indicadores a serem considerados pelos gestores e pelos que exercem posições que impliquem liderança de grupos ou de equipes produtivas: a) poder de recompensa; b) poder de coerção; c) poder da legitimidade; d) poder da informação; e) poder do conhecimento; f) poder de persuasão. Este conjunto de fontes de poder, aliados

confere a legitimidade, visibilizar esta legitimidade é fundamental diante de uma juventude que tem cada vez mais suas expectativas calcadas em praticidade, imediatismo e utilitarismo; que valoriza seu tempo usando sua concentração conforme suas motivações autodirecionadas e que sabe lidar suficientemente com informações para poder usá-las, compará-las e julgá-las assim como os respectivos canais e emissores. (PEREIRA, 2013)

Ao problematizar as questões dos Afro-Brasileiros, particularmente no mundo do trabalho, em duas escolas que atuei, não precisei realizar sistematicamente nenhum tipo de levantamento formal para reconhecer as diferenças da diversidade racial entre uma escola estadual, noturna, localizada próxima de uma comunidade entre os bairros de Marechal Hermes e Guadalupe no Rio de Janeiro e da outra escola, fundação federal, diurna de origem militar, localizada no Rio Comprido, entrada do Túnel Rebouças - caminho para a Zona Sul da cidade, lugares onde lecionei a mesma disciplina e os mesmos conteúdos, conforme as diretrizes curriculares da formação do Técnico em Administração.

Eram visíveis as diferenças do *quantun* de autodeclarados brancos, pretos e pardos em relação a cada um dos citados espaços escolares. O conceito de minoria racial presente mudava de cor em cada um desses universos, assim como mudava a receptividade coletiva dos temas. Ao falar sobre das práticas racistas e de algumas experiências vivenciadas, era perceptível o reconhecimento da legitimidade da minha fala pelos (as) jovens alunos (as) declarados (as) pretos (as) e pardos (as), enquanto a maioria dos (as) discentes brancos (as) olhava com desconfiança para o professor negro que falava sobre discriminação contra os negros. Analisar este cenário levou-me a algumas reflexões, e se eu não fosse negro (preto ou pardo), as minhas exposições encontrariam em alguma parcela dos alunos o reconhecimento da legitimidade da minha fala? Enquanto professor negro, que recursos ou critérios eu poderia utilizar para confirmar a legitimidade das minhas explanações sobre os privilégios e as desigualdades raciais, para enfrentar o ceticismo dos meus incrédulos alunos?

O poder da legitimidade está baseado no fato de que o interesse da parte se ampara em precedentes legais, em opiniões técnicas que confere credibilidade, mesmo que esta seja relativa, “dada a incidência de uma série de fatores, tais como o contexto político e as escolhas dos (pesquisadores) em relação à metodologia, ao tipo de coleta de dados e à interpretação dos dados” (PANOSSO, 2000), os estudos sistematizados e disponibilizados são instrumentos

---

ao uso da autoridade decorrente do cargo ou posição exercida, e a prática da influência decorrente da situação existente podem levar à consolidação da busca de resultados, do exercício da liderança e de processos negociais. (BITTENCOURT, Francisco. Fontes de poder - disponível em http://www.administradores.com.br/artigos/administracao-e-negocios/fontes-de-poder-instrumentos-de-busca-de-resultados-lideranca-e-negociacao/45514/ (Acesso em 14 nov. 2013)

importantes para ratificar a legitimidade dos assuntos, pois partem de dados concretos consequentes da

> *"Crescente formação de um quadro reivindicatório de oportunidades para os negros e as denúncias dos processos de exclusão dos grupos afrodescendentes (que) têm resultado em pesquisas substanciais e engajadas, que problematizam o papel do Estado e das políticas públicas e educacionais específicas mobilizando diferentes agências como organizações não-governamentais, centros de pesquisas, órgãos governamentais (IBGE, IPEA, MEC, DIEESE, FASE etc.) que divulgam os números vergonhosos da desigualdade racial" (MIRANDA, 2004).*

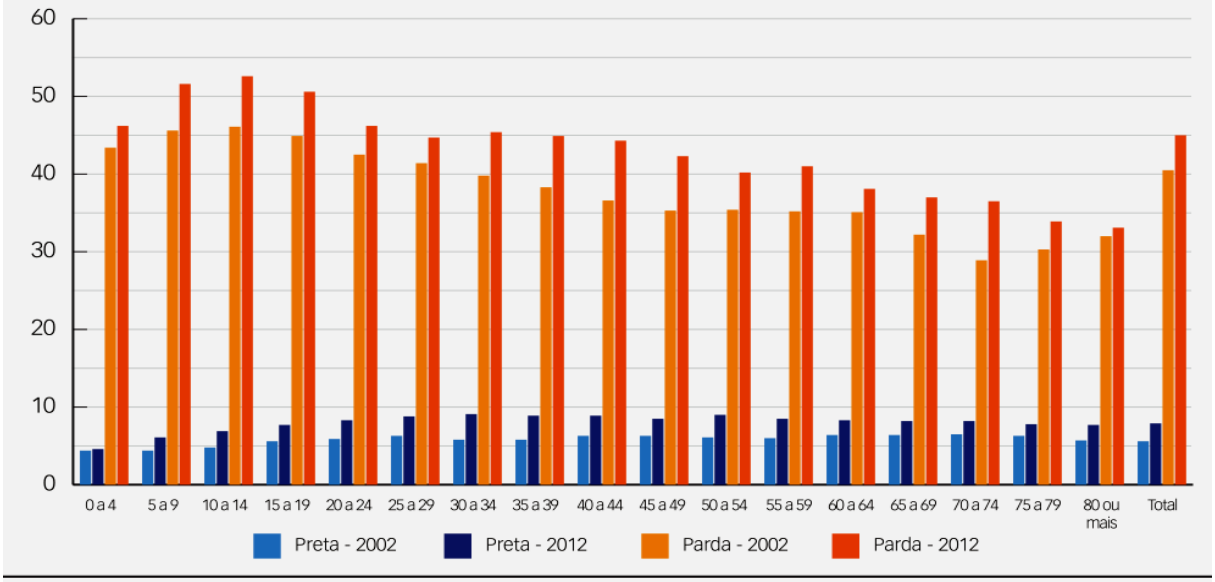
Além da importância explicita destes trabalhos, tanto técnicos quanto conceituais surgiram outras possibilidades, pois, a partir do acesso às análises dos dados e dos fatos apontados nestes trabalhos, para obter instrumentais que legitimasse a mediação em sala de aula foi possível perscrutar os *sites* citados e outros correlacionados, para identificar nos seus alcances e possibilidades elementos para se discutir paralelamente ou de forma intersecional as questões relacionadas com gênero nos mais variados aspectos. De posse dos *downloads destas fontes,* certamente foi possível promover, a partir da sala de aula, a disseminação de informações que, muitas das vezes, se restringe aos espaços e eventos acadêmicos ou são "guardadas" em publicações e mídias especializadas para outros estudiosos e pesquisadores, não atingindo a própria massa que retrata.

> *"As desigualdades de gênero e raça são estruturantes da desigualdade social brasileira. Não há, nesta afirmação, qualquer novidade ou qualquer conteúdo que já não tenha sido insistentemente evidenciado pela sociedade civil organizada e, em especial, pelos movimentos negro, feminista e de mulheres, ao longo das últimas décadas. Inúmeras são as denúncias que apontam para as piores condições de vida de mulheres e negros, para as barreiras à participação igualitária em diversos campos da vida social e para as conseqüências que estas desigualdades e discriminações produzem não apenas para estes grupos específicos, mas para a sociedade como um todo. (...) Torna evidente, portanto, a partir da produção e divulgação de dados e estatísticas, a existência de uma questão social que deve ser enfrentada pela sociedade brasileira" (Retrato das desigualdades de gênero e raça - IPEA, ONU Mulheres e SEPPIR, 2011).*

> *"Nos últimos anos, ocorreram reduções nas desigualdades raciais em alguns indicadores do mercado de trabalho, como, por exemplo, o rendimento médio do trabalho. Porém, apesar desta queda, os abismos nos indicadores das pessoas brancas e pretas/pardas permanecem muito elevados.(...) Quando associamos o debate acima com a da questão de gênero, o que ocorre é o que chamamos de preconceito e discriminação agravados, que une sexo e cor de pele. Os números oficiais que falam do modo pelo qual o mercado de trabalho brasileiro trata as mulheres negras mostram que as relações raciais e de gênero permeiam nosso mercado de trabalho, penalizando aqueles indivíduos que carregam características desvalorizadas socialmente. Seus patamares de remuneração são invariavelmente inferiores aos dos demais grupos, incluindo as mulheres brancas e os homens negros – grupo ao qual em comparação tem até maior escolaridade. Sua taxa de desemprego e informalidade é também invariavelmente maior que a dos demais grupos. Ou seja, a discriminação por cor e gênero torna mais vulnerável a população feminina e negra. A sociedade brasileira é atravessada por questões de gênero, raça, classe social, entre tantas outras variáveis. E o mercado de trabalho espelha essa dinâmica de desigualdade" (PAIXÃO, MONÇORES e CARVALHO, 2013).*

Só para exemplificar, surgiram oportunidades de apresentar dados sobre a comprovação do aumento proporcional da população negra (preta e parda) no país; as diferenças em relação aos níveis de informalidade, as desigualdades em relação à renda e o acesso à educação formal, bem como a qualidade dos empregos que absorvem a população negra brasileira, dentre outros indicadores como podemos ver nas tabelas a seguir:

A) AUMENTO PROPORCIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA



Fonte: IBGE, microdados PNAD. Tabulações LAESER.

Gráfico III. 1 - Participação relativa da população de cor ou raça preta ou parda sobre o total da população, decomposto por faixas etárias selecionadas, Brasil, 2002 e 2012 (em %).[86]

> *"Há duas hipóteses principais que podem ser levantadas em tentativa de explicar essa mudança. A primeira delas diz respeito a fatores demográficos, tais como variações nas taxas de fecundidade e mortalidade dos diferentes grupos de cor ou raça. A segunda explicação seria de natureza social, política e cultural, reflexo das transformações sociais recentes em termos do padrão das relações raciais. Assim, de acordo com esta última interpretação, a alteração da composição de cor ou raça da população estaria associada ao processo de valorização da presença afrodescendente na sociedade brasileira, decorrente especialmente das políticas de ações afirmativas no ingresso discente nas universidades públicas que vieram ocorrendo a partir dos últimos dez anos" (PAIXÃO, MONÇORES e CARVALHO, 2013).*
>
> *"Em 1995, 44,9% dos brasileiros declaravam-se negros e, em 2009, este percentual subiu para 51,1%; enquanto a população de brancos caiu de 54,5% para 48,2% no mesmo período. (...) Entretanto, evidências mostram que este aumento populacional não ocorre em razão do aumento da taxa de fecundidade da população negra, mas pela mudança na forma como as pessoas se veem, as quais passam a se autodeclarar como pertencentes a tais grupos de cor/raça" (IPEA, ONU Mulheres e SEPPIR, 2011).* [87]

[86] Boletim Tempo em curso Ano V; Vol. 5; nº 10, LAESER/UFRJ - Outubro, 2013 (Marcelo Paixão, Elisa Monçores e Elaine Carvalho)
[87] IPEA, ONU Mulheres & SEPPIR. Retrato das desigualdades de Gênero e Raça – 4ª Ed. IPEA; Brasília, 2011

B) POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO

Tabela III. 1 – Composição da PEA ocupada residente nas seis maiores Regiões Metropolitanas por posição de ocupação – Agosto 2013 – (em %).[88]

	Emprego Doméstico com Carteira	Emprego Doméstico sem Carteira	Emprego com Carteira no Setor Privado	Emprego sem Carteira no Setor Privado	Emprego com Carteira no Setor Público	Emprego sem Carteira no Setor Público	Militar ou Funcionário Público	Trabalhador por Conta Própria	Empregador	Não remunerado	Total
Homens Brancos	2,8	1,0	29,8	28,9	29,5	19,9	25,2	30,1	47,0	14,5	28,3
Mulheres Brancas	35,5	35,9	23,9	21,6	28,2	35,0	33,5	21,5	21,9	42,5	25,0
Brancos	**38,4**	**36,9**	**53,8**	**50,5**	**57,6**	**54,9**	**58,7**	**51,7**	**69,0**	**56,9**	**53,2**
Homens Pretos & Pardos	4,1	1,6	27,7	29,3	19,6	14,5	19,8	29,0	20,5	17,5	25,2
Mulheres Pretas & Pardas	56,9	61,0	17,7	19,1	22,2	29,7	20,3	18,1	7,6	25,6	20,5
Pretos & Pardos	**60,9**	**62,6**	**45,4**	**48,4**	**41,8**	**44,2**	**40,1**	**47,1**	**28,1**	**43,1**	**45,7**
PEA Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada.
Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso).

C) RENDIMENTO MÉDIO

Tabela III. 2 – Rendimento Real Médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residentes nas seis maiores Regiões Metropolitanas – Agosto 2013 - INPC.[89]

	Emprego Doméstico com Carteira	Emprego Doméstico sem Carteira	Emprego com Carteira no Setor Privado	Emprego sem Carteira no Setor Privado	Emprego com Carteira no Setor Público	Emprego sem Carteira no Setor Público	Militar ou Funcionário Público	Trabalhador por Conta Própria	Empregador
Homens Brancos	1.384,58	1.292,56	2.341,33	2.033,58	3.921,78	2.617,13	4.123,97	2.304,81	5.494,21
Mulheres Brancas	920,27	710,96	1.774,42	1.451,96	2.995,06	1.941,61	3.215,75	1.506,29	4.266,46
Brancos	**954,70**	**727,01**	**2.088,86**	**1.784,42**	**3.469,32**	**2.188,66**	**3.607,07**	**1.972,08**	**5.103,45**
Homens Pretos & Pardos	1.012,99	811,03	1.428,38	1.041,16	1.912,96	1.596,27	2.809,86	1.346,79	3.533,00
Mulheres Pretas & Pardas	898,79	680,46	1.135,07	851,57	1.712,75	1.174,40	2.168,19	887,37	2.789,20
Pretos & Pardos	**906,31**	**683,78**	**1.314,11**	**966,54**	**1.807,17**	**1.311,73**	**2.483,41**	**1.170,00**	**3.331,81**
PEA Total	**924,95**	**698,97**	**1.742,98**	**1.393,45**	**2.772,93**	**1.797,21**	**3.171,67**	**1.594,95**	**4.578,01**

Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada.
Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso).

> *"No que diz respeito à ocupação nos distintos ramos de atividades, diversos trabalhos realizados em um período relativamente recente apontam para o fato de que os afrodescendentes se concentram em funções manuais e de menor prestígio social. (...) quando analisamos as desigualdades provocadas pelo tipo de ocupação e pelo seu grau de informalidade verificamos que dificilmente podemos deixar de constatar seu nítido componente racial" (PAIXÃO 2003).*

[88] Boletim Tempo em curso Ano V; Vol. 5; nº 10, LAESER/UFRJ - Outubro, 2013 (Marcelo Paixão, Elisa Mucuris e Elaine Carvalho)

[89] Idem.

"O indicador posição na ocupação permite identificar a distribuição dos trabalhadores segundo diferentes categorias de ocupação, sendo importante para uma análise que se volte para a qualidade dos postos de emprego ocupados por cada grupo. Para o período considerado, houve expansão do trabalho formal, com carteira assinada, que beneficiou homens e mulheres, embora ainda seja predominantemente um espaço masculino. (...) a distribuição por setor de atividade é igualmente importante para qualificar o padrão de inserção da população no mercado. (...) Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça" (IPEA, ONU Mulheres e SEPPIR, 2011). [90]

D) DESEMPREGO

Tabela III. 3 – Taxa de desemprego por grupo de idade nas seis maiores Regiões Metropolitanas – Agosto 2013 – (em %).[91]

	10 a 16 anos	17 a 24 anos	25 a 40 anos	41 a 64 anos	65 anos ou mais	Total
Homens Brancos	14,5	9,3	3,3	2,1	1,2	3,7
Mulheres Brancas	24,7	13,1	4,8	2,5	0,4	5,0
Brancos	**19,0**	**11,1**	**4,0**	**2,3**	**0,9**	**4,3**
Homens Pretos & Pardos	32,3	12,1	4,1	2,4	1,4	5,0
Mulheres Pretas & Pardas	38,2	19,5	7,7	3,5	0,4	8,0
Pretos & Pardos	**34,5**	**15,5**	**5,8**	**2,9**	**1,0**	**6,4**
PEA Total	**27,6**	**13,3**	**4,8**	**2,6**	**0,9**	**5,3**

Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada.
Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso).

"Apesar das mudanças das últimas décadas, a inserção no mercado de trabalho segue sendo um fator central para a construção de identidade, a definição do padrão de sociabilidade e, sobretudo, para obter recursos que permitam suprir as necessidades básicas de forma autônoma. Para as mulheres, a conquista da autonomia econômica é condição essencial para que se possa projetar uma vida de autonomia plena. Para a população negra, o acesso ao mercado de trabalho é pressuposto para enfrentar uma realidade de pobreza e privação a que historicamente foi relegada" (IPEA, ONU Mulheres e SEPPIR, 2011). [92]

"O desemprego também é uma variável cronicamente desfavorável aos negros. (...) O fator educacional pode ser mobilizado para explicar estas diferenças, tendo em vista a menor escolaridade média dos negros em relação aos brancos. Mas não podemos explicar isso apenas pela educação. O próprio mercado de trabalho discrimina as pessoas de pele escura quando da oferta de oportunidades ocupacionais melhor recompensadas financeiramente e de maior prestígio social. (...) o fato de existirem poucas pessoas negras nos postos de trabalho de melhor posição reforça a baixa escolaridade deste grupo pela via do rebaixamento da autoestima. Isso forma um círculo vicioso que alimenta a perpetuação das assimetrias sociais e raciais no país" (PAIXÃO, MONÇORES e CARVALHO, 2013). [93]

[90]IPEA, ONU Mulheres & SEPPIR. Retrato das desigualdades de Gênero e Raça – 4ª Ed. IPEA; Brasília, 2011
[91]Boletim Tempo em curso Ano V; Vol. 5; nº 10, LAESER/UFRJ - Outubro, 2013 – já citada
[92]IPEA, ONU Mulheres & SEPPIR. Retrato das desigualdades de Gênero e Raça – 4ª Ed. IPEA; Brasília, 2011
[93]Boletim Tempo em curso Ano V; Vol. 5; nº 10, LAESER/UFRJ - Outubro, 2013 – já citada

E) OUTRAS REFERÊNCIAS (dentre outras)

1. O “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil” é uma publicação organizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), nucleado no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ) e coordenado pelo professor Marcelo Paixão.

Tabela III. 4. – Indicadores selecionados sobre as condições socioeconômicas dos grupos de cor ou raça (brancos, pretos e pardos), Brasil, 2000-2007

	Renda média do trabalho principal, ago 2000 (em R$)	Taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade, 2000 (em %)	Anos médios de estudos da população acima de 15 anos de idade, 2000 (em anos)	Pessoas abaixo da linha de indigência, 2000 (em %)	Esperança de vida ao nascer, 2000 (em anos de vida)	Razão de mortalidade por homicídio, 2007 (por 100 mil habitantes)	IDH, 2000
Brancos	916,29	8,3	5,5	14,3	74,0	15,5	0,832
Pretos	419,92	21,5	4,0	30,3	67,6	27,9	0,717
Pardos	449,12	18,2	3,9	32,7	68,0	32,9	0,723
Total	720,77	12,9	4,8	22,6	71,1	25,4	0,783

Fonte: IBGE, microdados Censo Demográfico e PNAD; Ministério da Saúde, DATASUS, microdados SIM
Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais
Nota 1: esperança de vida ao nascer calculada por Juarez C Oliveira e Leila Ervatti
Nota 2: linha de indigência regionalizada elaborada pelo IPEA

2. O Mapa “Os Negros no Trabalho – 2013”, trouxe informações e dados apurados pelo Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego – Sistema PED. Realizado pelo DIEESE, pela Fundação Seade e pelo Ministério do Trabalho/ Fundo de Amparo ao Trabalhador (MTE/FAT). Encontramos no *site* da instituição os mapas de anos anteriores, considerando os indicadores comuns e por usarem sempre como referência as mesmas regiões metropolitanas cobertas pela PED (Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo).

Tabela III. 5. – Distribuição dos ocupados por cor, segundo grupos de ocupação selecionados Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – Biênio 2011-2012

Setor de Atividade	Belo Horizonte		Distrito Federal		Recife		Salvador		São Paulo	
	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro	Negro	Não negro
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Direção e Planejamento	11,3	23,2	15,7	25,5	8,3	18,6	6,9	21,3	5,7	18,1
Execução	59,4	50,2	51,4	42,3	61,8	51,9	66,2	53,0	61,1	52,1
Apoio	23,9	21,6	31,0	30,8	23,7	25,1	22,5	20,7	24,7	23,3
Ocupações mal definidas	5,4	5,0	1,9	1,4	6,1	4,4	4,4	5,0	8,4	6,6

Fonte: DIEESE/SEADE, MTE/FAT e entidades regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego.
Elaboração - DIEESE. Nota: Cor negra = pretos e pardos; Cor não negra = brancos e amarelos.

> *"É importante frisar que a questão da classe social está diretamente ligada à questão da raça, pois ambas são determinantes no que tange a desigualdade social que reproduz preconceito e discriminação. A maior parcela da população pobre no país é Negra, tal fato não é mera coincidência, logo não pode ser desconsiderado. Pois é muito fácil perceber na ponta do iceberg o sujeito como marginal, desrespeitando o contexto sócio-histórico-cultural vulnerável que o remeteu a essa condição. (...) Ao sujeito que ao longo da sua vida teve a sua cidadania negada, ou seja, ao invés de ser incluído enquanto sujeito, foi excluído da sociedade (quando não teve acesso à alimentação, a saúde, ao lazer e etc.) não se pode cobrar a conformação, mas ao contrário, o desejo de transformação. E sem respaldo e orientação, essa transformação pode ocorrer por vias inversas" (MELO, 2011).* [94]

As apresentações de dados, de informações de renomados pesquisadores e analistas, como já mencionei, foram e são deveras importantes para balizar as discussões que surgem, muitas das vezes para provocar o "choque de realidade" em relação às desigualdades. Destarte, nestas problematizações metodológicas para a consecução desta pesquisa eu incluo o embate que por algumas vezes foi necessário, para derrubar o mito da passividade e inércia do Afro-Brasileiro diante das opressões, deste da travessia do Atlântico, passando por sua vitimização até a desqualificação social, numa ótica da meritocracia, num país democrático que tem, entre aspas, oportunidade para todos.

O que me faltava enquanto referenciais históricos, no decorrer do trabalho, não encontrei no material disponibilizado para os alunos do ensino médio (preparado para cumprir as exigências do Art. 26-A, da LDBEN - Lei 10.639/03) um maior aprofundamento sobre a luta do povo Afro-Brasileiro, na história desse país e, de forma recorrente, neste trabalho, tive que debruçar sobre várias fontes para atender esta demanda. A sistematização deste estudo compõe o próximo e último capítulo desta Dissertação.

[94] Aqui a autora faz referência "a outro aspecto que, preconceituosamente, é associado ao Negro, que é o da marginalidade" (Educação para a Superação: o negro em questão – BOLETIM PROEALC/CCS/UERJ – 2011.)

Capitulo IV - A Memória da Luta do Povo Afro-Brasileiro para a (Re) Educação Etnicorracial

> "O que me incomoda, a minha inquietação é essas histórias existirem e elas serem tão pouco conhecidas (do cidadão comum). Com o meu trabalho, eu busco justamente isso: trabalhar com a história, essa história da população negra, mostrando que no passado, inúmeras, centenas e milhares de pessoas lutaram, sonharam e tiveram dignidade para lutar por uma vida de liberdade, de justiça, de igualdade (...) que nós temos um passado de honra, um passado que nos deve orgulhar... quer dizer: o nosso passado não é só escravidão" (ANTONIO OLAVO in *O negro no Brasil - Brilho e Invisibilidade*, Reportagem TV Brasil, vídeo, 2011).

Considero este capítulo uma "digressão fundamental" para destacar a atuação do negro, tanto no Brasil, quanto na Diáspora Africana, nas mais diversas áreas e, particularmente, nas lutas sociais, desmitificando a passividade servil da população negra, relembrando, dentro do possível, algumas personalidades, dentre um universo repleto de vultos negros, como

> *"Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, (...) Rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira" (MEC, 2004).*

Segundo Antônio Olavo, a história brasileira foi escrita pelas elites intelectuais brancas, daí o enaltecimento de uma história plena sob seu ponto de vista ideológico, em que não houve espaço para registros importantes ou destaques da presença negra, considerando "a visão que eles tinham – de que esta presença era secundária, não era importante". Esta invisibilidade, gerada e cultivada historicamente por décadas, por mais que tenha sido apresentada a várias gerações como certa e incorporada naturalmente, não retrata as reações da população negra que não se rendeu ao conformismo e oculta os resultados e efeitos provocados pelas estratégias de resistências que foram lideradas pelos diversos movimentos civis conduzidos por pretos e pardos na história deste país. Na atualidade, podemos consolidar estes eventos sob uma única denominação – Movimento Negro Afro-Brasileiro – cuja historiografia foi resgatada por diversos estudos, pesquisas, publicações, mídias fílmicas e *sites* governamentais e não-governamentais que tratam das questões relacionadas com o racismo e,

atualmente estão disponibilizados e acessíveis para o trabalho docente nas discussões etnicorraciais em sala de aula.

> *"Movimentos sociais são fenômenos históricos, decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles de transformam" (GOHN, 2007 1997).*

> *"Assim, os movimentos sociais fariam explodir os conflitos já postos pela estrutura social geradora por si só da contradição entre as classes, sendo uma ferramenta fundamental para a ação com fins de intervenção e mudança daquela mesma estrutura" (TOURAINE, 1976).*

Reconhecemos, entretanto, que novas pesquisas, periodizações, evidências e olhares multidisciplinares diversos poderão provocar divergências de opiniões e criticas à divisão apresentada e, neste sentido, vale relembrar que partimos para uma pesquisa que busca a consolidação indicativa no próprio universo estudado. Buscamos apresentar trajetórias históricas do movimento negro à luz de marcos nacionais que se entrelaçam na linha do tempo e que, nem sempre, são unanimidades, a saber: 1º período: até 1910 (Revolta da Chibata) – os movimentos em busca do respeito à dignidade humana; 2º período: entre 1910 a 1950 (Primeiro Congresso do Negro Brasileiro) - os movimentos pela cidadania e inserção política e social; 3º período: entre 1950 a 1990 – (Crime de Racismo na Constituição Federal) – os movimentos para denunciar o mito da democracia racial; 4º período – a partir dos anos 1990 – (Conferência de Durban, contra o Racismo, a Xenofobia e Outras Formas Correlatas de Intolerância – As políticas afirmativas e os movimentos para a valorização e promoção dos Afro-Brasileiros).

Para um melhor entendimento, decorrente do levantamento feito à luz de pesquisas específicas sobre momentos do movimento negro brasileiro, os assuntos foram agrupados para trabalhar junto aos jovens do ensino médio, oportunamente, com as seguintes exposições, como forma de conteúdo sistematizado:

IV.1 Movimento Negro pela Respeito à Dignidade Humana (até 1910): - No Brasil, no século XIX, a história da população negra foi marcada por grandes feitos, lutas, acontecimentos e resistências que nos permitem opor "o negro acomodado – que aceitava passivamente a escravidão – ao rebelde, quase-herói, quilombola, antípoda do primeiro", assim como nos conduz a identificação de atos individuais e coletivos de resistência passiva (greve de fome, suicídios, fugas, formação de quilombos) ao lado das suas formas mais ativas (revoltas abertas, assassinatos de feitores e ações de guerrilhas dos quilombolas) (OLIVEIRA, 2011)

Segundo MOURA (1989), quanto às formas mais ativas de resistência, a formação de quilombos gerou um conceito de “movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional”. Tais lutas atingiram de forma contundente tanto a situação econômica dos senhores quanto o ordenamento social-econômico da época. E, por conta disto, a quilombagem gerou fortes reações contrárias da elite branca dominante, o que levou ao rápido extermínio da maioria desses agrupamentos. O quilombo da “República dos Palmares” durou quase um século e, mesmo sucumbido diante das forças repressoras do Estado, revelou um herói nacional - Zumbi dos Palmares que, sendo destaque na historiográfica do movimento negro organizado nesta época, tornou-se o legitimo referencial adotado para as comemorações do dia da consciência negra, em todo o país.

O fato é que, apesar de existirem registros de fugas, buscas e apreensões, grande parte dos movimentos tornou-se invisível por estratégia política de invisibilidade imposta pela sociedade escravocrata e, desta forma, os relatos históricos se deram muito mais em relação as grandes ações ativas contra o tratamento desumano do sistema escravocrata do que as outras formas, transmitidas oralmente, de geração em geração, por estratégia ideológica, relativa às contestações religiosas e culturais.

Sabemos que ainda há muito que se pesquisar e descortinar sobre as lutas da população negra no Brasil do século XIX, a exemplo dos movimentos integracionais como o da insurreição e negociações ocorridas em 1789, dos escravos baianos da Fazenda Santana, objeto de pesquisa dos historiadores João José Reis e Stuart B. Schwartz,

> *“Os escravos enviaram um documento – um tratado de paz – ao seu senhor, no qual reivindicavam, entre outras coisas, redução da jornada de trabalho, controle das ferramentas e terreno para suas hortas, como condição de retornarem ao eito. Em suma, propunham a instauração de um novo regime de trabalho. (...) Esses cativos estavam dando um salto qualitativo no processo do conhecimento do seu nível de exploração, pois não mais se colocavam como escravos, mas como cidadãos, reivindicando direitos idênticos aos trabalhadores assalariados atuais... Esta ponte estabelecida na consciência destes escravos com a sua situação estrutural é uma demonstração de que, em circunstâncias especiais, os velhos conceitos consagrados sobre as limitações do escravo no processo de conhecimento, muitos deles repetidos por simples mimetismo científico, não são suficientes para interpretarem a realidade emergente” (OLIVEIRA, 2011).*

Destarte, temos outros registros históricos da resistência da população negra como as conspirações urbanas da Bahia (alfaiates) [95], a revolta dos Malês (escravos mulçumanos) [96] e o

[95]A Conjuração Baiana, também denominada Revolta dos Alfaiates (uma vez que seus líderes exerciam este ofício), foi um movimento de caráter emancipacionista, ocorrido no ocaso do século XVIII, na então Capitania da Bahia, no Estado do Brasil. Os revoltosos pregavam a libertação dos escravos, a instauração de um governo igualitário. Em 12 de agosto de 1798, houve uma reação das autoridades a uma manifestação, resultando em prisões e assassinatos. Posteriormente em 1821, esse movimento

bandoleirismo (João Mulungu, em Sergipe, e Lucas da Feira, na Bahia) que foram objetos de estudos e de produção de diversos livros e artigos.

Mesmo depois de atingir o ideal abolicionista, os negros continuaram organizados em grupos que mantinham as formas pacíficas de resistência dos movimentos culturais e religiosos que sempre estiveram presentes no cativeiro.

> *"Dessa maneira, a variável cultural assume característica de cultura de resistência: o sistema escravista, na luta contra as pressões da quilombagem, inferiorizou a cultura africana, que, por sua vez, passou a desempenhar um papel de autodefesa e proteção social aos negros escravizados e rebeldes. Em outros termos, a cultura negra é apreendida, entremeada ao processo de resistência contra a cultura dominante, forma sua fisionomia no praxismo, na ação ofensiva ou defensiva, em que a cultura não é tomada por 'sobrevivência', mas como práxis reativa ao sistema dominante" (OLIVEIRA, 2011).*

Com o passar do tempo, outros ativistas negros também se integraram a movimentos sociais como o de Canudos e o do Beato Lourenço. No início do século XX, em 1910, temos outro registro destacado da presença negra num movimento em busca da dignidade humana, a denominada "Revolta da Chibata", liderada pelo marinheiro João Cândido, que provocou uma revolta que fez a Marinha de Guerra do Brasil acabar com a pena de açoite para todos os marujos, independentemente do seu pertencimento racial, entretanto

> "A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos Afro-Brasileiros" (SANTOS, 2005).

Consequentemente, os rumos do movimento negro mudam em busca da inserção do negro, enquanto cidadão, na sociedade brasileira.

IV.2 Movimento Negro pela Cidadania e Inserção Política-Social (Dec. 20 a 50):- Pensar no movimento negro enquanto atuação social nos faz refletir sobre as transformações estratégicas deste movimento civil, na busca da inserção daqueles que traziam as marcas de séculos de escravidão na sociedade brasileira, no delinear das mudanças políticas e conjunturais que mobilizavam o país.

---

eclodiu novamente, culminando na guerra pela Independência da Bahia, concretizada em 2 de julho de 1823, formando parte da nação que se emancipara a 7 de setembro do ano anterior, sob o império de D. Pedro I. (RIBEIRO, 2009)

[96] A Revolta de Malês foi a mais importante das rebeliões com caráter racial do século XIX. Ocorreu em janeiro de 1835, na cidade de Salvador, que tinha cerca de metade de sua população composta por negros escravos ou libertos, das mais variadas culturas e procedências africanas, dentre as quais a islâmica, como os haussas e os nagôs. Essa rebelião voltou-se contra a escravidão e as imposições da religião católica. (RIBEIRO,2009)

Sem nenhuma pretensão ufanista, ou seja, ressalvar e vangloriar os atos meritórios de certo grupo social no espaço de tempo referenciado é importante reconhecermos e considerarmos o que a historiografia demonstra: os eventos destacados a seguir, dentre outros que deixamos de citar, foram institucionalizados, sem demonstrações de sentimentos separatistas, por associações específicas que buscavam inequivocamente e objetivamente a afirmação e integração do preto e do pardo (mestiço) na sociedade nacional. Em que pese o "alcance fragmentado e localizado das ações" e as dificuldades de penetração e avanço do movimento "na sociedade civil como um todo" (GOSS e PRUDENCIO, 2004), estes eventos delimitados na época de referência marcam o início de uma ideologia focada no orgulho identitário e de pertencimento da raça, da criação de espaços sociais para uma militância intelectual negra, e da geração de conhecimentos e aprendizados de um movimento social que, conceitualmente, poderiam

> *"objetivar a mudança, a transição ou mesmo a revolução de uma realidade hostil a certo grupo ou classe social. Seja a luta por um algum ideal, seja pelo questionamento de uma determinada realidade que se caracterize como algo impeditivo da realização dos anseios deste movimento, este último constrói uma identidade para a luta e defesa de seus interesses. Torna-se porta-voz de um grupo de pessoas que se encontra numa mesma situação, seja social, econômica, política, religiosa, entre outras" (GOSS E PRUDENCIO, 2004).* [97]

De forma referencial, em respeito à pluralidade e divergência de opiniões, avaliações e posicionamentos de pesquisadores, ativistas e militantes sobre esse período e, portanto, sem esgotar todas as possibilidades de pesquisas sobre a memória do movimento negro entre as décadas de vinte e cinquenta (até porque acreditamos que muito ainda há de ser descortinado), destacamos dentre outros os seguintes marcos, para este período:

IV. 2.1 A Imprensa Negra - considerando-se sob esta denominação jornais e revistas que, na transposição do século XIX e inicio do XX, independentemente das suas ideologias e estratégias, tiveram como destaque as questões relacionadas com a inserção social dos negros. Assim, além de representar as correntes do movimento negro da época, de acordo com o Arquivo Público do Estado de São Paulo[98], "estes jornais também atuavam na divulgação de eventos cotidianos da população negra, tais como festas, bailes, concursos de poesia e beleza, os quais raramente apareciam em veículos da grande imprensa". O citado arquivo público disponibiliza, inclusive, via internet, acesso aos exemplares de alguns desses periódicos da imprensa negra paulistana...

[97] GOSS e PRUDÊNCIO - O conceito de movimentos sociais revisitado (2004)
[98] http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriaimprensa/ (Acesso 22 mai 2013)

> *"Jornais: O Alfinete (1918-1921), Alvorada (1948), Auriverde (1928), O Bandeirante (1918-1919), Chibata (1932), O Clarim (1924), O Clarim d Alvorada (1929-1940), Elite (1924), Getulino (1916-1923), O Kosmos (1924-1925), A Liberdade (1919-1920), O Novo Horizonte (1946-1954), O Patrocínio (1928-1930), Progresso (1930), A Rua (1916), Tribuna Negra (1935), A Voz da Raça (1933-1937), O Xauter (1916) - Revistas: Quilombo (1950) e Senzala (1946)."* [99]

Além da grande produção dessa imprensa em São Paulo, a partir da publicação do primeiro jornal negro, O Menelick, em 1915, também existem registros de publicações na cidade do Rio de Janeiro, como o Treze de Maio (1888), em Curitiba, o União (1948), em Uberlândia, A Raça (1935) e no Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, O Exemplo (1892), no Santana do Livramento, A Navalha (1931), em Bagé, A Revolta (1925), no Rio Grande, A Hora (1917) e em Pelotas que além de A Cruzada (1905), como assinala SANTOS (2003), tivemos "o periódico de maior longevidade desta fase denominada de imprensa negra", o jornal A Alvorada, que foi distribuído de 1907 a 1965.

Distinções à parte, estas publicações traziam como principal característica, segundo MOURA (1989) de ser "uma imprensa altamente setorizada nas suas informações e dirigida a um público específico", o que também contribui para que certa parcela da população negra tivesse acesso a outros movimentos da diáspora africana, considerando que

> *"Muitos dos documentos desse período mostram que não era rara a circulação de referenciais e informações de fora do Brasil, principalmente da África e dos Estados Unidos. O jornal O Clarim d'Alvorada, publicado de 1924 a 1932 em São Paulo, abrigava uma seção intitulada 'O mundo negro', na qual eram publicadas traduções de artigos do jamaicano Marcus Garvey (1887-1940), defensor do pan-africanismo. O jornal Quilombo, fundado por Abdias do Nascimento em 1948, reproduzia com freqüência artigos da revista Présence Africaine, publicada em Paris e Dacar a partir de 1947, sob a direção do senegalês Alioune Diop" (ROSA, 2012).* [100]

IV.2.2 As Frentes Negras – Em que pese o destaque dado por diversos autores e pesquisadores a Frente Negra Brasileira, a leitura de PEREIRA (2011) e GOMES (2007) nos levam a refletir sobre a existência de várias Frentes Negras de âmbito regionais/estaduais espalhadas no país (Pernambucana, Pelotense, Baiana, por exemplo), que marcaram presença no movimento negro até 1937, quando, segundo GOMES (2007), "por ocasião do Estado Novo, tivemos o encerramento das atividades das Frentes Negras 'espalhadas' pelo Brasil e o 'esfriamento' das atividades político-sociais, em torno das idéias negras".

[99] Também foram citados os jornais Cruzada Cultural (1950-1966), Hífen (1960), Monarquia (1961).
[100] ROSA, Bárbara da Silva – A influência dos fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial na Implementação da Política de Promoção da Igualdade Racial. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública _PPGA da FACE/UNB.

As Frentes surgiram como associações de um novo tipo, diante da já reconhecida existência de outras associações culturais e religiosas tradicionais (PINTO, 1953). Todas organizadas e lideradas por intelectuais negros que, fugindo do estigma de que a mobilidade social conduzia necessariamente ao embranquecimento de suas identidades, criaram associações orgulhosamente negras.

> *"Enquanto que as antigas elites, na medida em que ascendiam, tinham a preocupação dc branquear-se, confundindo-se em tudo com o extrato branco superiormente colocado, as novas elites negras pretendem ascender como elites negras, sem deixarem de ser negras, negras mais do que nunca, declarada e orgulhosamente negras, apologéticas da negritude. Esta distinção, que é fundamental, confere à formação das elites negras contemporâneas uma significação toda especial, pois muito dificilmente deixarão as novas gerações, para o futuro, de serem atraídas por essa ideologia de revalorização étnica, (...) Por isso mesmo, na medida em que o problema pessoal dos homens de cor evoluídos é apenas um reflexo de um problema social de um número crescente de negros que se diferenciam das massas de cor, o intelectual habilita-se a exprimir esse problema e faz-se o porta-voz natural das angústias e das aspirações de seu grupo étnico enquanto grupo social" (PINTO, 1953).*

A FNB - Frente Negra Brasileira fundada em 1931 marca este período pela sua organização e ideal de buscar uma visibilidade nacional em relação às questões da população negra. Mesmo com a centralização decisória no "Grande Conselho", sediado em São Paulo, conseguiu vários associados e adeptos em várias regiões do país, o que permitiu em pouco tempo, criar núcleos e agregar durante sua existência, até 200 mil sócios, segundo depoimentos da época (GOMES, 2009). Destacam-se na atuação política e na historiografia desta organização: a) a difusão, através de "Cabos Distritais", das idéias relacionadas com os seus objetivos: a união política e social; a reivindicação dos direitos sociais e políticos historicamente negados; e a "elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e de trabalho da 'gente negra'" (GOMES, 2009); b) a quebra da hegemonia dos imigrantes na Guarda Civil de São Paulo e a consequente admissão de negros nessa instituição, por determinação governamental; e c) a decisão, em 1936, de torna-se um partido político. Entretanto, "a vida da FNB enquanto partido foi curta. Em 1937, com a decretação do Estado Novo por Getúlio Vargas, todos os partidos políticos – inclusive a Frente Negra – foram declarados ilegais e dissolvidos" (GOMES, 2009).

IV. 2.3 O Teatro Negro – Se através de pesquisas mais aprofundadas podemos chegar aos nomes das diversas lideranças representativas do movimento negro nos marcos do movimento social deste período (Imprensa, Frentes e outras Organizações Negras), não será preciso tanto esforço para levantar a historiografia de Adbias Nascimento que, no Rio de Janeiro, em 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro – TEN. Além da fundação,

Nascimento foi responsável por produções teatrais, que segundo ele, além da significação cultural e valor artístico teriam que possuir funções social, educacional e política. Neste contexto, o TEN seria um instrumento e um elemento de negritude, definida aqui neste trabalho, pelo olhar de Zilá Bern (1988) que define como negritude "o orgulho de ser negro em uma terra onde ainda prevalece o racismo. Orgulho da cultura e das tradições afro-brasileiras em um Brasil que, não soube valorizar as contribuições da raça negra". Independentemente das visões contrarias que atribuíam ao TEN uma atuação classista distanciada da massa popular de negros, este foi um marco que recebeu o devido reconhecimento.

> *"Roger Bastide destaca (...) o surgimento do TEN (Teatro Experimental do Negro), em 1944, como uma manifestação da negritude na medida em que procurou resgatar os complexos de inferioridade do negro criados por toda uma literatura onde ele jamais ocupou um papel de herói, mas o de vilão, ou subordinado" (BERND, 1988).*

Fatos que circundam o Teatro Experimental do Negro e os desdobramentos das ações de Nascimento, hoje estão disponíveis no *site* do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros - IPEAFRO[101], dentre eles, as motivações para a criação do TEN; o Teatro do Sentenciado, criado na Penitenciária de Carandiru, em 1941, onde estava preso por resistir a agressões racistas; a edição do jornal "Quilombo", a organização e participação me Congressos e Convenções; a inédita formação da primeira geração de atores e atrizes dramáticos negros do teatro brasileiro; a criação do projeto Museu de Arte Negra e exposição no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro; o intercâmbio com o movimento negro norte-americano; e sua atuação política que gerou sua indicação ao Prêmio Nobel da Paz em função de sua defesa consistente, desde o século passado até hoje, dos direitos civis e humanos dos afrodescendentes no Brasil e no mundo.

IV. 2.4 Grandes Encontros Negros – A partir da historiografia de Abdias Nascimento, podemos identificar, junto com o trabalho de outros pesquisadores (PEREIRA, 2011; GOMES, 2007; PINTO, 1958; NASCIMENTO, 2000 dentre outros) vários encontros organizados m diversos Estados do País, sob diversas denominações, como Convenções, Congressos e Conferências, que serviam de espaços de discussões e de propositura de pautas reivindicatórias de direitos, em particular de educação para a população negra. Dentre estas, o TEN ajudou a organizar: o Congresso Afro-Campineiro em 1938; as Convenções Nacionais do Negro, no Rio de Janeiro em 1945 e em São Paulo em 1946; e a Conferência Nacional do Negro, em 1949, onde propôs "a revisão das teorias racistas das teorizações antropológico-sociológicas convencionais sobre o negro, representado pelos Congressos Afro-Brasileiros da

[101]http://ipeafro.org.br/home/br (Acesso em 25 mai. 2013)

década anterior" (NASCIMENTO, 2000). Esta Conferência serviu de preparatória para o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950), Segundo GOMES,

> *"O Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950 na capital federal, também organizado pelo TEN, teve como Temário: a necessidade da regulamentação e a organização das empregadas domésticas, campanhas de alfabetização e teses sobre manifestações de racismo. Contou com a participação de inúmeras organizações negras e teve uma postura acadêmica de pesquisar o negro não como objeto, mas sim os problemas de sua vida. O livro O Negro no Rio de Janeiro, foi realizado segundo L.C Pinto através de pesquisas apresentadas neste congresso, que o mesmo participou como ouvinte. Conforme ele nos explica: Foi para nós de extraordinário valor cientifico e humano a participação, como observador, nos trabalhos do 1º Congresso do Negro Brasileiro, reunido no Rio de Janeiro em agosto-setembro de 1950. O conclave nada teve de comum com os anteriores congressos ' Afro-Brasileiros' e representou, na verdade, o papel de uma grande 'mesa redonda' em que uma elite negra expôs e discutiu seus problemas, alguns problemas do negro-massa e do povo brasileiro em geral" (GOMES, 2007).*

Na sua pesquisa, GOMES faz relato de mobilizações, ainda na década de vinte, através do jornal "O Clarim d'Alvorada" para a realização do Congresso da Mocidade Negra, em 1929, em São Paulo. Ele não chegou a ser realizado, mas a campanha midiática já indicava a estratégia de aglutinar negros e mestiços em torno de assuntos raciais, a preocupação com a educação e as divergências desta época entre a visão classista versus a massa popular de cor, como podemos perceber

> *"O Clarim d'Alvorada, à frente de um pugilo de moços bem intencionados, lança, com fé de realizar, as primeiras sementes para a concretização de um antigo sonho nosso: a organização do 1º Congresso da Mocidade Negra do Brasil. Isto porque, para tratarmos de assuntos de grandes vultos e de interesses patrióticos e raciais, é nosso dever, é dever de todos negros e mestiços sensatos, apoiarem esta iniciativa" (O Clarim d'Alvorada, Edição de 03 de março de 1929, apud GOMES, 2007).*
>
> *"Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos a relevar, com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação dos negros, o nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional (...). O Congresso da Mocidade Negra tem que se realizar, muito embora os trânsfugas pensem que a raça não esteja preparada para o certame, dentro da estabilidade essencial. Porém, a raça espoliada fará o seu congresso, entre as angústias e as glórias do seu antepassado, baseando-se nas esperanças de uma nova redenção para a família negra brasileira" (O Clarim d'Alvorada, Edição de 07 de abril de 1929, apud GOMES, 2007).*

Ainda sobre grandes encontros negros, há registro do Primeiro Congresso Afro-Brasileiro, em Recife (1934), organizado e proposto por Gilberto Freire que envolveu discussões sobre as obras "Casa Grande e Senzala" e "Sobrados e Mocambos" e a história do tráfico negreiro, além de questões relacionadas com "aculturação do negro e as variações antropométricas raciais". O evento aglutinou intelectuais brancos e negros, antropólogos e

integrantes da Frente Negra Pernambucana (GOMES, 2007). Esta ação teve continuidade, três anos depois, com o Segundo Congresso Afro-Brasileiro, Organizado pelo Governo do Estado da Bahia e com a participação de representantes de diversos estados brasileiros. Neste congresso, além de pesquisa sobre obras e autores literários como Castro Alves e a poesia negra na América, se discutiu a interferência policial no candomblé e a perpetuação da capoeira. Segundo GOMES (2007) O livro de Donald Pierson, “Brancos e Negros na Bahia”, de 1945, foi produzido com base nos trabalhos apresentados nesse Congresso.

Por fim, em 1958, registra-se no sul do país, na cidade de Porto Alegre, o Primeiro Congresso Nacional do Negro. Foi organizado pela Sociedade Beneficente Floresta Aurora e contou na sua organização com os auxílios governamentais da Prefeitura de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, bem como da imprensa local. O evento recebeu delegações dos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal e mobilizou estudiosos, pesquisadores, intelectuais brancos e negros e a comunidade. Segundo GOMES (2007), o resultado do encontro foi um amplo movimento de alfabetização, considerando que, ao lado da cidadania do negro e do reconhecimento do seu papel histórico na construção do Brasil a alfabetização do negro, essa era uma das principais reivindicações do Congresso.

IV. 2.5 Outras Organizações Negras – diferentemente da atualidade, em que facilmente podemos localizar várias organizações sociais e culturais negras, em todo território nacional, resultantes da nova postura dos movimentos sociais em se aproveitar do espaço chamado de terceiro setor, identificar todas as associações negras do país para a época em referência ainda é um desafio e um campo vasto para o trabalho de pesquisadores. Além das associações de fins religiosos e culturais, também consideradas como formas de resistência, para marcar a existência também da corrente política em relação a movimento negro desta época, vamo-nos restringir a duas organizações: O Centro Cívico Palmares (1926) e União dos Homes de Cor (1943).

O Centro Cívico Palmares, nome que traduz uma homenagem ao maior quilombo do século XVII, foi muito importante para a mobilização dos negros na cidade de São Paulo, chegando a possuir, no seu quadro social, muitos participantes da Frente Negra Brasileira. Aparentemente, o início das ações desta instituição possuía uma base educacional que era disponibilizar “uma biblioteca cooperativa para a comunidade negra”. Adquirindo espaço e visibilidade, a organização passou para uma atuação política mais efetiva: patrocinar campanhas e encontros. Da sua atuação, destaca-se a derrubada de uma proibição que “impedia as crianças negras de participar de uma competição patrocinada pelo Serviço Sanitário de São Paulo para encontrar o bebê mais ‘robusto’ e eugenicamente desejável do Estado” (ANDREWS, 1998).

A União dos Homens de Cor - UHC, fundada em 1943, em Porto Alegre, estendeu-se com representações em Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Maranhão, Piauí e Ceará. Buscava a integração do negro através da educação e inserção no mercado de trabalho, e, segundo Petrônio Domingues, tinha como objetivo "elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades" (DOMINGUES, 2007).

IV. 3 Movimento Negro pela Denúncia do Mito da Democracia Racial: os Espaços Negros e o Reconhecimento de Direitos (Déc. 60 a 80) - No iniciar deste período, segunda metade do século XX, os movimentos contra a opressão e pelo reconhecimento de direitos humanos (estudantes, mulheres, homossexuais etc.) e, particularmente, as lutas da população negra em várias partes do mundo como, por exemplo, as relacionadas com a independência das colônias Africanas; a militância pelos direitos Civis nos Estados Unidos (Martin Luther King, Malcolm X e os Panteras Negras, dentre outros) e a mobilização pelo fim da Apartheid institucionalizado na África do Sul (Nelson Mandela) provocaram repercussões que mudaram e ampliaram o pensamento sobre o posicionamento ativo dos (as) autodeclarados (as) pretos (as) e pardos (as) na grande sociedade humana tanto nas terras africanas quanto na diáspora negra.

No Brasil, a grande massa composta pela juventude negra suburbana, mesmo sem uma liderança única, ou seja, a partir de concepções individuais e/ou de pequenos grupos, provocou uma ótica bidirecional do movimento negro desta época: de um lado a proposta cultural que avançou à caminho da identificação dos pretos e pardos com a beleza e o poder das suas diferenças e, do outro, a proposta política, esta conduzida por intelectuais negros que conseguiram grandes avanços institucionais, mesmo diante das acusações de serem racistas e inimigos da ordem estabelecida, das pressões, do cerceamento e da vigilância do regime repressivo da ditadura militar que governou este país no período de 1964 a 1985.

Neste regime, pelo Ato Institucional Nº 5, Decreto historicamente conhecido com AI5, ao direcionar suas proibições às atividades e às manifestações consideradas como de natureza política e, simultaneamente, estabelecer a censura prévia à imprensa, ao teatro, ao cinema e à música nacional, tudo sob a égide da segurança nacional, o Governo, para desviar ou atender os anseios da juventude, abriu as portas para a entrada da cultura e, particularmente, da música do país americano notoriamente democrata, os Estados Unidos. Provavelmente, talvez, não perceberam que no bojo desta "importação cultural apolítica", junto com o "*Soul Music"*, dos anos 70 e os artistas da "*Motown Records"* chegava a ideologia da conscientização de que *"Black is Beatiful"* e daí todo o simbolismo da militância "*Black Power".*

Destarte, apesar da marca desta proposta, faltou uma liderança que olhasse com mais atenção essa parte do movimento e de fato aproveitasse este momento de identificação com a negritude que estas juventudes populares e náo-universitárias estavam naturalmente adotando: gestos, símbolos, linguagem, roupas, cabelos e atitudes emblemáticas, como por exemplo, a exaltação de artistas negros estrangeiros e brasileiros e o fenômeno da separação dos "Blacks" (pretos e pardos) e dos "Cocotas" (de maioria branca) nos clubes e espaços de baile dos subúrbios do Rio de Janeiro.

Assim, inicialmente, esta vertente do movimento negro no decorrer dos "anos de chumbo", não sendo compreendida, recebeu da intelectualidade a pecha de "alienados", enquanto, naquele momento histórico, na visão destes, o Brasil precisava muito mais de "engajados" na luta de redemocratização do país porque de certa forma, a exemplo dos anos trinta, ao lidar com as tensões nacionais, as conquistas abarcariam, nesta vitória da "brasilidade democrática" as questões de classe que atenderiam brancos, negros e índios que compõem a nação brasileira.

> *"a ditadura militar brasileira inviabilizou todas as manifestações de cunho racial. Os militares transformaram o mito da 'democracia racial' em peça-chave da sua propaganda oficial, e tacharam os militantes (e mesmo artistas) que insistiam em levantar o tema da discriminação como 'impatrióticos', 'racistas' e 'imitadores baratos' dos ativistas estadunidenses que lutavam pelos direitos civis" (http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-a-suas-lutas/1047-movimento-negro - Acesso em 22 abr. 2013).*

Por outro lado, a proposta política do movimento negro, apesar de todos os reveses, ampliou as articulações e passou a ter maior visibilidade ao enfrentar, com mais experiência e de forma institucional, através da criação de entidades, os argumentos disseminados da nossa democracia racial, resgatada pelo governo militar. Para alguns pesquisadores (ALBERTI e PEREIRA, 2005), o marco deste movimento negro da época foi o Movimento Negro Unificado (MNU).

> *"Desde o início da década de 1970, é possível registrar a formação de entidades que (...), buscavam denunciar o racismo e organizar a comunidade negra. Por exemplo, o Grupo Palmares, criado em Porto Alegre em 1971; o Centro de Estudos e Arte Negra (Cecan), aberto em São Paulo em 1972; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), inaugurada no Rio de Janeiro em 1974, e o Bloco Afro Ilê Aiyê, fundado em Salvador também em 1974. Militantes de algumas dessas e de outras entidades articularam-se em 1978 para a realização do ato público (...). Sua motivação teve origem no assassinato do jovem negro Robson Silveira da Luz, no distrito policial de Guaianazes, para onde tinha sido levado preso, acusado de roubar frutas numa feira, e na discriminação sofrida por quatro meninos negros impedidos de treinar vôlei no time infantil do Clube de Regatas Tietê" (ALBERTI e PEREIRA, 2005).*

Ainda, ALBERTI e PEREIRA (2005), diante de várias entrevistas com lideranças do movimento negro no projeto desenvolvido para a constituição de acervo de entrevistas de história oral[102], consideram que sob o ponto de vista dos entrevistados, o ato público de 7 de Julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial que deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU), "possibilitou a criação de muitas organizações em diferentes estados do país e acabou sendo responsável pela difusão da noção de 'movimento negro' como designação genérica para as diversas entidades e ações a partir daquele momento",

A efervescência deste momento, num contexto de da abertura política, mesmo sob a observação e acompanhamento constante do Serviço Nacional de Informações – SNI (ALBERTI e PEREIRA; 2005), pode ser interpretada pelas palavras de Joel Rufino dos Santos,

> *"quem passasse pela movimentada calçada do Mappin, em São Paulo, veria na escadaria do Municipal, em frente, um grupo de negros recitando em coro: (...) continuamos marginalizados na sociedade brasileira, que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego e à marginalidade, nos negado o direito à educação, à saúde e à moradia decente!' O documento se intitula '20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra' e foi distribuído nas ruas, depois lido em coro.*
>
> *Havia surpresa, e uma ponta de incredulidade, nos olhos dos que passavam. Perfeitamente natural: nunca tivemos isso por aqui. (Não era rigorosamente inédito este tipo de manifestação. Esporadicamente elas acontecem desde 1950. Nossa atenção para o problema racial é que vale pouco.)*
>
> *Uma pessoa curiosa que saísse por São Paulo à noite ficaria ainda mais surpresa. Toparia com dezenas de grupos negros de teatro; pelo menos meia dúzia de cenáculos de poetas negros; escolas profissionalizantes para negros; pontos de encontros só de negros; bailes 'da cor' e até, simples bares enfumaçados em que negros de hábitos regulares entram para um trago antes de dormir. Exceto numa escola de samba, nunca teria visto tantas pessoas de cor juntas. Ser-lhe-ia fácil entrar em qualquer desses lugares – só lhe custaria o leve constrangimento de se achar entre pessoas de cor diferente.*
>
> *Com a maioria desses negros, este curioso noctívago só conversaria coisas amenas – samba, futebol, mulheres, soul. Alguns, porém, insistiriam em lhe falar da 'consciência negra', dos 'direitos humanos', do 'quilombismo'...Contariam que os militantes negros se distribuem por centenas de organizações nacionais" (SANTOS, 1985).*

Deixei, propositalmente, a citação longa para que pudéssemos atentar sob a lógica diferenciada do movimento negro dessa época, na sua vertente política, se compararmos a Frente Negra extinta em 1937, pelo Estado Novo. A data, sete de julho, em São Paulo, que posteriormente ficou conhecido como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, trouxe no seu bojo, através do MNU, as discussões sobre "os conceitos 'consciência' e 'conscientização' que

[102]Desenvolvido a partir de setembro de 2003 pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Possuía 70 horas de gravação das entrevistas com 25 lideranças de diferentes estados, na ocasião da apresentação do trabalho referenciado, no painel "Movimento Negro e Democracia Racial" durante a III Conferencia Bienal da Associação para Estudos da Diáspora Africana Mundial, realizada entre 5 a 7 de outubro de 2005, no Rio de Janeiro, Brasil.

passam a ocupar lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento, para mobilizar a população negra sobre a 'sua posição desvantajosa na sociedade, para, assim, constituir o sujeito político da luta antirracista'" (PEREIRA, 2011).

Através de iniciativa do Grupo Palmares[103], na segunda assembléia nacional do MNU, (Salvador/nov.1978), foi declarada que a data da morte de Zumbi seria o "Dia Nacional da Consciência Negra", assim, o movimento negro desta época consegui "emplacar como a data maior da negritude brasileira, não a data da Lei Áurea, mas a da morte de Zumbi, o líder do quilombo dos Palmares. O Vinte de Novembro ressignificou o calendário nacional, ganhando adeptos além das hostes negras" (REIS, 2007).

Particularmente nos anos 70 e 80, a militância e a intelectualidade negra consolidaram avanços, alcançando também o poder público[104], através da criação de instituições (IPCN - Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (1975), N'ZINGA - Coletivo de Mulheres Negras) (1986), GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra (1988); CONEN – Coordenação Nacional de Entidade Negras; CONAQ - Coordenação Nacional de Quilombos; UNEGRO – União dos Negros pela Igualdade; TEPRON – Teatro Profissional do Negro (1970), etc.). Também se ampliam, neste período, as discussões através da promoção de encontros e fóruns nacionais e regionais que contavam com lideranças e intelectuais como Abdias do Nascimento, a antropóloga Lélia Gonzalez, a historiadora Beatriz Nascimento dentre outros pesquisadores (I Encontro Memorial Zumbi; Encontros de Negros do Norte e Nordeste; Encontros de Negros do Sul-Sudeste; Encontros Estaduais e Nacionais de Mulheres Negras; o Fórum Nacional de Mulheres Negras; o Fórum Nacional de Juventude Negra etc.).

O MNU pode não ter atingido seu objetivo de unificação, mas chamou atenção da população, tornando visível outras mobilizações que aconteciam em várias partes do país incluindo a produção de audiovisuais, jornais e panfletos, a difusão de informações em feiras e locais públicos, a montagem de peças de teatro e a organização de grupos de dança e de blocos afro. Dentre outras,

> "O Centro de Cultura Negra (CCN) no Maranhão, (...) o Jornal *Pixaim* do Movimento Sócio-Cultural da Comunidade Negra de São José dos Campos (...) Grupo Negro da PUC, em 1979; (...) Agentes Pastorais Negros (APNs) e o Grupo de União e Consciência Negra (Grucon). (...) bailes no clube Renascença, no Rio, e nos clubes Marcílio Dias e Floresta Aurora em Porto Alegre, e vários outros espalhados por todo o Brasil. (...) os blocos afro no Rio de Janeiro, em São Luís, Salvador, Belém, Aracaju (…) Grupos de teatro, atores negros como Milton Gonçalves e Ruth de Sousa, também mobilizavam as energias dos militantes, que, nesse período, passaram a tomar conhecimento (tanto quanto despertavam para

[103]O Grupo Palmares junto com outros militantes, em 1971, em Porto Alegre, teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura; O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (PEREIRA, 2011)

104Criação no governo paulista de Franco Montoro, em 1984, do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, primeiro órgão do poder público criado para tratar especificamente da questão racial.

> as lutas africanas e norte-americanas) Outra estratégia era a exibição de audiovisuais que contavam a história da África e do negro no Brasil, como estímulo para o debate sobre a questão racial" (ALBERTI e PEREIRA, 2008).[105]

Em 1988 – centenário da abolição – na ebulição do período constituinte, reivindicações do Movimento Negro foram contempladas no texto da Constituição Federal: no Art. 4º, inciso VIII, o repúdio ao racismo como princípio das relações internacionais do país; no Art. 5º inciso XLII, que criminalizou o racismo de forma imprescritível e inafiançável, no Art. 242. § 1º, que nas instituições educacionais formais, o ensino da História do Brasil teria que levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o reconhecimento da propriedade definitiva das terras de remanescentes de quilombos.

No mesmo ano, a Igreja Católica lança a Campanha da Fraternidade: "A Fraternidade e o Negro", com o lema: "Ouvi o clamor desse povo", introduzindo o debate da questão racial no seio da igreja. Daí surge a Pastoral Afro-Brasileira e a Associação de Padres Negros (APNs) (ROSA, 2012).

Um ano após a Constituição de 1988, a Lei Caó (nº 7.716/1989) tipificou condutas que obstassem o acesso a serviços, cargos e empregos como crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Antes, as discriminações eram enquadradas apenas como contravenção por força da Lei Afonso Arinos (nº 1390/1951), indubitavelmente, amparo jurídico pioneiro contra os atos de discriminação racial.

Eram indicações de uma nova estratégia dos militantes e intelectuais do Movimento Negro: buscar através do contexto internacional, dos vieses da legalidade e da institucionalização e da presença nos espaços governamentais, avançar no sentido da promoção dos (as) autodeclarados (as) pardos (as) e pretos, através de políticas públicas de abrangência nacional.

IV. 4. Movimento Negro para a Valorização e Promoção dos Afro-Brasileiros: as Políticas Afirmativas (a partir de 1990)

Este profícuo período do movimento negro contemporâneo, parte da conjunção de vários momentos históricos nacionais e transnacionais que geraram oportunidades políticas devidamente aproveitadas pelos lideres e intelectuais das causas negras no Brasil. Surgiram dessas as possibilidades da organização estrutural e formal das instituições negras, como entidades não governamentais (ONGs) e estas, na sua maioria, entraram na década em

[105]Cabe inserir as produções fílmicas que, segundo o site CULTNE – Acervo Digital de Cultura Negra Brasileira, foram criadas para registrar a efervescência deste movimento: Enúgbarijo Comunicações; a Boca Coletiva e a Cor da Pele Produções, fundada por Filó Filho e Carlos Alberto Medeiros (http://www.cultne.com.br/index.php - Acesso em 14 jun. 2013)

referência articuladas com movimentos sindicais e partidos políticos, como, por exemplo, o Instituto do Negro Padre Batista, que, graças a essas articulações, promove anualmente, em São Paulo, a Marcha Noturna Pela Democracia Racial, na véspera do dia 12 de maio, desde 1996[106].

No começo da década, essas ONGs Negras estavam de certa forma, mobilizadas por conta da militância em torno da questão constituinte e, por manterem o firme propósito de sobrevivência, engajaram-se numa busca mais ampla de reparações e de promoção dos afro-brasileiros, indo, portanto, contra a corrente dos movimentos sociais que "esfriam" depois de ter suas reivindicações atendidas e/ou depois de perceber que suas lideranças "envelheceram, cansaram-se, ou tornaram-se *dirigentes* de organizações, parlamentares etc." (GOHN, 1997).

O movimento social negro mudou suas estratégias de atuação e consequentemente o perfil dos seus militantes, comprovando que "a identidade política dos movimentos sociais não é única, ela pode variar em contextos e conjunturas diferentes. E muda porque há aprendizagens, que geram consciência de interesses" (GOHN, 2007), daí, a importância das instituições representantes das diversas vertentes do movimento (mulher negra, juventude negra etc.). Portanto, elas ficaram mais visíveis quando assumiram seu papel de atores sociais relevantes no cenário associativista cultural e social, assim

> *"as fundações e organizações do terceiro setor, articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, (...) passaram a realizar os projetos junto à população, em parcerias com o Estado. Apoiados por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos fundos públicos criados) e por equipes de profissionais competentes – previamente escolhidos não por suas ideologias, mas por suas experiências de trabalho –, essas organizações passaram a trabalhar de forma diferente de como os movimentos sociais atuavam até então" (GOHN, 2011).*

A partir desta realidade, o pesquisador Luiz Carlos Paixão da Rocha nos remete para o segundo contexto, ou seja, para a confluência dos interesses internacionais com as questões negras aqui no Brasil, no "momento em que as idéias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam" significativamente no país e que foi notória a intervenção na comunidade internacional do Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, para a promoção de uma nova ordem econômica internacional injusta e excludente (ROCHA, 2006). Através de seus estudos, que partiram da análise de programas dos organismos multilaterais

[106]Envolve uma concentração em torno de apresentações artísticas e culturais, um ato ecumênico, com representações de várias religiões e a saída em marcha pelas ruas históricas da capital paulista, incluindo as igrejas da Boa Morte e Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos portando velas acesas. Este ano, a XVII Marcha teve como tema "Juventude Negra: Cotas Sim, Genocídio, Não!". (http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=QovsfUOYcJk/http://www.youtube.com /watch?feature= player_detailpage&v=TRWwMw6awTw) (Acesso em 13 out. 2013)

(ONU e UNESCO) e dos documentos “Prioridades y Estratégias para la Educacion”, de 1995; Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável, de 2002 e Estratégia de Assistência ao País / 2004-2007, de 2003, ROCHA considerou que

> *“Os documentos do Banco Mundial analisados até aqui são importantes para a compreensão da chegada das políticas compensatórias ao Estado Brasileiro, entendendo que, neste movimento, há outras determinações (...). Avançando um pouco mais na reflexão, torna-se importante uma aproximação às políticas desenvolvidas pelos organismos multilaterais, ONU e UNESCO, que têm tido uma atuação significativa na área das políticas sociais no Brasil e, em especial, na questão racial brasileira” (PAIXÃO, 2006).*

O Banco Mundial, segundo este pesquisador, a partir de 1992, independentemente do seu eixo de atuação macroeconômica, passou a dar ênfase ao combate à pobreza, ao fomentar crédito para ações sociais nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, apesar de considerar que

> *“Essa preocupação dos organismos internacionais financeiros com o combate à pobreza está decisivamente relacionada ao agravamento da crise social, o que poderia colocar em risco os seus princípios estratégicos das condições favoráveis à acumulação do capital e de manutenção da ordem econômica atual. Para amenizar o resultado dos ajustes estruturais propostos pelo FMI e Banco Mundial e, ao mesmo tempo, administrar possíveis insatisfações populares, eles assumem, em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade de instituição de fundos específicos para a implementação de políticas ‘especiais’” (ROCHA, 2006).*

A relação entre a pobreza e o racismo é abordada no documento “Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável” onde ROCHA identifica que existe a compreensão da questão racial brasileira, por parte do Banco Mundial. “Os representantes do Banco chegam até a incorporar, em seu documento, a crítica realizada pelo movimento social negro ao mito da democracia racial no país” e reconhece a importância das organizações negras.

> *“Abordagens alternativas para superar o racismo e outras formas de discriminação estão sendo consideradas pelo governo e discutidas em diferentes fóruns. Existem propostas de abordagens integradoras, muitas desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que compreendem apoio à educação informal, às atividades culturais e ao microcrédito” (BANCO MUNDIAL, 2002, p.35).*

Não é meu objetivo analisar aqui como se deu esse alinhamento de interesses oportunos entre o movimento negro e as estratégias do Estado dessa época e como, daí, foram estabelecidos, intensificados e ampliados os diálogos entre eles. Contudo, acredito que é um fato interessante para futuros aprofundamentos.

Decerto, o que existe de consenso é que, a partir de 1990, temos na historiografia do movimento negro brasileiro, fatos nacionais e internacionais que o marcaram e que podem ser

elencados a partir da Marcha contra o Racismo, pela Igualdade e pela Vida (Marcha Zumbi dos Palmares).

Em 1995, quando do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares, o movimento negro mobilizou cerca de 30 mil pessoas de todo o país (RIBEIRO, 2010) para realizar este evento na capital do país, Brasília, culminando com a entrega ao Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no seu primeiro ano de mandato, do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial". Este continha várias propostas antirracistas (na educação, complementando reivindicações de 1988, quanto à inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil). Foram solicitadas, dentre outras medidas, a implementação da "Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino"; o monitoramento dos livros didáticos, dos manuais escolares e de programas educativos controlados pela União; o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitassem a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005).

A Marcha Zumbi dos Palmares motivou o reconhecimento público, por parte do Presidente da República, da existência das iniquidades raciais em relação aos negros (TRAPP e SILVA, 2010), gerando, inclusive, a criação, no governo federal, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e da Fundação Cultural Palmares no Ministério da Cultura (1988), que em seu *site* oficial assume ser "fruto do movimento negro brasileiro" e que "foi o primeiro órgão federal criado para promover a preservação, a proteção e a disseminação da cultura negra". [107]

Em 1996, O Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei 9.315 reconhece Zumbi dos Palmares como Herói Nacional, inscrito no "Livro dos Heróis da Pátria", que se encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia.

Em 1997, a Lei nº 9.459, introduziu no artigo 140 do Código Penal o parágrafo terceiro, que determina a injúria como a utilização de elementos relacionados à raça, cor, etnia, religião ou origem, estabelecendo suas penalidades. Segundo o Artigo 140 do Código Penal, quem "Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou decoro", ofendendo alguém utilizando elementos relacionados à raça, cor, etnia, religião ou origem (§ 3º do artigo 140 do CP) está sujeito a pena de "reclusão de 1 a 3 anos e multa". De fato, esta "injúria qualificada", mesmo sem alterar a Lei Caó, provocou "grande impacto no processamento dos crimes raciais no país" conforme constatação da ONU, no "Guia de Orientações das Nações Unidas no Brasil para Denúncias de Discriminação Etnicorracial" (2011).

[107] http://www.palmares.gov.br/quem-e-quem/ (Acesso em 13 set. 2013)

> *"Uma pesquisa realizada por Sales Júnior (2006), na região metropolitana do Recife, apontou que, de um total de 53 inquéritos policiais concluídos entre 1998 e 2005, 59,62% foram classificados pela polícia como crime de racismo, e 40,38%, como injúria racial. Quando os inquéritos chegaram ao Ministério Público para que fossem ajuizadas ações penais, os fatos foram reclassificados da seguinte forma: 69,44% dos casos foram considerados injúria racial; 25%, crime de racismo (Lei Caó); e 5,56%, outros. Como as formas de processamento das ações penais por crime racial e por injúria racial são diferentes, essa dificuldade de classificação de condutas discriminatórias, que, muitas vezes, é intencional, tende a beneficiar a impunidade" (ONU, 2011).*

Em 2000, na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) instalou-se o Comitê Nacional de preparação para a Conferência de Durban, que fora convocada em 1997. A este Comitê coube a tarefa de articular as representações do movimento negro com o Governo, através de reuniões e seminários, objetivando a produção de relatório versando sobre a atuação do comitê e suas articulações com os movimentos sociais e o governo brasileiro, através de dezenas de reuniões e seminários. Assim, as discussões giraram em torno da produção de um documento sobre as condições de vida dos negros brasileiros e das relações etnicorraciais no Brasil, que seria apresentado numa conferência preliminar (Conferência Regional das Américas, Santiago do Chile). O relatório enfatizou a existência de racismo e de preconceito contra a população negra e reivindicou medidas de reparação e a adoção de ações afirmativas, por parte do poder público. (TRAPP e SILVA, 2010).

Em 2001, a Conferência contra o Racismo, a Xenofobia e outras Formas Correlatas de Intolerância, sob o auspício da ONU, em Durban, África do Sul, mobilizou governo, entidades, militantes, lideres e intelectuais das causas afro-brasileiras a partir da preparação para a participação das respectivas representações. Assim, nas terras de Nelson Mandela, "a ONU, governos nacionais, ONGs e movimentos sociais de todo o planeta se reuniram para discutir as questões do racismo, da intolerância e da xenofobia na contemporaneidade" (TRAPP e SILVA, 2010). A Conferência de Durban é considerado um marco,

> *"no sentido de que, a partir da participação da delegação brasileira no evento, houve a redefinição das estratégias de ação política para os movimentos antirracismo nacionais a partir de estratégias comuns. Muitas das reivindicações do Movimento Negro foram, inclusive, incluídas no documento final de Durban (...). Vários são os pontos de inflexão e mudança que podem ser apontados no contexto pós-Durban. O exemplo mais sintomático nesse processo são as políticas de ações afirmativas, a partir de Durban, como a principal bandeira do Movimento Negro" (TRAPP e SILVA, 2010).*

TRAPP e SILVA (2010) também consideram que a partir da Conferência de Durban ficou mais efetiva a transnacionalização do discurso do movimento negro (sobretudo com os movimentos latinos e norte-americanos), o que pode ser considerado como um deslocamento recorrente de uma identidade nacional do movimento negro para uma etnicorracial negra.

Esses pesquisadores também reconhecem que o “debate público sobre a questão racial potencializou-se, provocando, além disso, a irrupção de posições extremadas na opinião pública e de debates acadêmicos que têm se conformado, grosso modo, na oposição entre os intelectuais racialistas e os não racialistas” (TRAPP e SILVA, 2010).

Em 2001, segundo ROCHA (2006), também foi estabelecida uma parceria entre o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da Organização das Nações Unidas visando ao desenvolvimento do projeto “Combate ao Racismo e Superação das Desigualdades Econômicas” (Projeto BRA/01/013). O PNUD conforme sua *home* institucional[108], é uma organização mundial que atua ajudando e coordenando os esforços de cada país no alcance das metas estabelecidas pelos lideres mundiais em 2000 (Governança Democrática; Redução da Pobreza; Prevenção de Crises e Recuperação; Energia e Meio Ambiente/Desenvolvimento Sustentável ; HIV/AIDS) , metas estas que têm por objetivo tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor para se viver, incluindo o objetivo maior de reduzir a pobreza extrema pela metade até 2015 e tudo isso tem uma relação intrínseca com as questões raciais.

Em 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O programa, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça tem, dentre as suas ações (Art. 2º): metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos superiores na Administração Pública Federal, bem como, no mesmo sentido, metas nas contratações de empresas prestadoras de serviços. O decreto também constituiu o Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas (Artº3), prevendo a participação de um representante do Grupo de Trabalho Interministerial e Valorização da População Negra (BRASIL, 2002).

Em 2002, uma Medida Provisória (Nº 63) foi promulgada criando o Programa Diversidade na Universidade, ainda em 2002, foi transformada na Lei 10.558. Apresentando como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

Em 2003, início do governo do presidente LULA, é assinada a Lei 10.639, que tornou obrigatória a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes, nos estabelecimentos de ensino da

[108]http://www.pnud.org.br/ (Acesso em 13 set. 2013)

educação básica, definindo, ainda, da data da morte de Zumbi do Palmares (20 de novembro), como Dia Nacional da Consciência Negra.

Em 2003, A presidência passa a ter na sua estrutura, com *status* de Ministério, o prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. A SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, sobre a Secretária, seu *site* oficial informa que "nasceu" em 21 de março de 2014, do

> *"reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos."* [109]

Em 2003, na data comemorativa como Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), a Presidência publicou o Decreto 4.886, instituindo a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que tem como objetivo principal, "reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra com ações norteadas pelos princípios da transversalidade, a descentralização e a gestão democrática", capazes de impulsionar de modo especial segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica.

Em 2003, foi criado o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR, coordenado pela SEPPIR, por meio do trabalho conjunto com Municípios e Estados que possuem organismos executivos: secretarias, coordenadorias, assessorias, estruturas afins, etc., responsáveis pela execução de políticas de promoção da igualdade racial nos seus municípios. "O objetivo principal do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial é a implementação de estratégias para a incorporação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial nas ações governamentais de Estados e Municípios, conforme indica seu *site* institucional".[110]

Em 2004, ampliaram-se as discussões e conflitos sobre a implementação da Lei 10.639/03 com o lançamento das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" que ampliaram a abrangência da Lei 10.639/03, informando que a temática posta deve ser abarcada por todo o currículo oficial brasileiro, devendo se estender a todas as graduações e licenciaturas. (SENRA, SOUZA e BORGES, 2012). O Parecer 03/04, relatado pela Professora

[109] http://www.seppir.gov.br/sobre (Acesso em 15 dez 2012)
[110] http://www.planalto.gov.br/seppir/fipir/fipirapres.htm (idem)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, foi aprovado no dia 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, e homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004. O Parecer fundamentou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as citadas Diretrizes (ROCHA, 2006).

Em 2005, aconteceu a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida” que visava denunciar a “desigualdade econômica e o baixo investimento público nas questões raciais e outra que teve foco na exclusão social e na necessidade de combate à violência e ao genocídio da população negra” (ROSA, 2012).

Em 2005, o Governo Federal declarou que este era o “Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial”. Segundo ROCHA (2006), “uma de suas mais importantes realizações foi a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (...) em Brasília (...) precedida de Conferências Regionais em todos os estados”, que provocou a criação de Grupo de Trabalho Interministerial visando à construção do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Em 2005, no campo da Educação, o governo federal, através da Lei 11.096, criou o PROUNI - Programa Universidade para Todos. O PROUNI instituiu a destinação de recursos públicos para a concessão de bolsas de estudos, especialmente a alunos pobres, negros e indígenas, em universidades particulares. Questionamentos sobre tratar-se de vagas em instituições de nível superiores, levaram o governo à urgência do projeto que tramitava no Congresso, sobre o Sistema de Cotas para Negros e Indígenas nas Universidades Públicas Federais (ROCHA, 2006).

Em 2005, foi lançado o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) que “é parte de um trabalho regional sobre raça/etnia e visa apoiar, de forma integrada, o setor público no combate e prevenção ao racismo institucional e a sociedade civil na avaliação e monitoramento desse processo”. O PCRI é uma parceria internacional entre “o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde (MS), a SEPPIR, o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Panamericana de Saúde (Opas) e o PNUD”. O objetivo visa à redução “das iniqüidades raciais em saúde colaborando na formulação, implementação, avaliação e monitoramento de políticas efetivamente equitativas dentro do Sistema Único de Saúde. O Componente Municipal desenvolve suas atividades, prioritariamente, em estados da região Nordeste” (DFID, 2005).

Em 2007, através do Decreto 6.261 Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, implementada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços

públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Em 2009, também por força de Decreto (Nº 6.872) foi aprovado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, bem como constituído o Comitê de Articulação e Monitoramento. O Plano apresentou seus objetivos sistematizados em eixos temáticos: Eixo1 - Trabalho e Desenvolvimento Econômico; Eixo 2 – Educação incluindo: promover a formação de professores na temática preconizada pela Lei 10.639/03, que deve ser amplamente divulgada e estimular a adoção do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas no ingresso às universidades públicas; Eixo 3 – Saúde; Eixo 4 - Diversidade Cultural, incluindo estimular a eliminação da veiculação de estereótipos de gênero, raça, cor e etnia nos meios de comunicação e a inclusão de cotas de representantes das populações negras, indígenas, ciganas e demais minorias étnicas, nas mídias, especialmente a televisiva e em peças publicitárias; Eixo 5 - Direitos Humanos e Segurança Pública; Eixo 6 - Comunidades Remanescentes de Quilombos; Eixo 7 - Povos Indígenas; Eixo 9 -Política Internacional; Eixo 10 - Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar; Eixo 11: Infraestrutura e Eixo 12: Juventude, que inclui dentre outras, a ampliação das ações de qualificação profissional e desenvolvimento humano voltadas aos (às) jovens negros (as), especialmente nas áreas de grande aglomeração urbana e apoiar ações afirmativas que objetivem ampliar o acesso e permanência do (a) jovem negro (a), indígena e cigano (a) na escola, notadamente na universidade.

Em 2009, foi realizada a II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR, que mobilizou centenas de conferências municipais e estaduais em todas as 27 unidades da federação e uma Plenária Nacional de Comunidades Tradicionais, que reuniu lideranças de comunidades quilombolas, de terreiros, povos indígenas e de etnia cigana. Aproximadamente 1.500 pessoas de todo o país se reuniram em Brasília, entre os dias 25 e 28 de junho, para a etapa nacional da Conferência. Todo o acúmulo desse processo foi reunido nas propostas de políticas públicas referentes aos eixos temáticos Educação, Cultura, Controle Social, Saúde, Terra, Segurança e Justiça, Trabalho, Política Nacional, Política Internacional, e publicadas pela SEPPIR.

Em 2010, entrou em vigor a Lei 12.288, Instituindo o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Além de trazer alguns conceitos, inclusive sobre população negra, “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”, O Estatuto define para a população negra, direitos fundamentais: à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Diretrizes para as áreas da Educação,

Cultura e Esporte e Lazer.O capítulo III é dedicado ao direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos. Bem como determina medidas em relação ao acesso a terra e à moradia adequada, ao do trabalho e aos meios de comunicação. Encerra a normativa com as informações sobre o sistema nacional de promoção da igualdade racial, as ouvidorias permanentes e do acesso à justiça e à segurança e o financiamento das iniciativas de promoção da igualdade racial

O Estatuto da Igualdade Racial define como ações afirmativas: “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. Neste sentido, olhando a trajetória, os avanços e as conquistas gestadas nos ideais do movimento negro, vêm à memória as reflexões de TRAPP e SILVA (2010), como a questão racial tem sendo pensada e laborada das mais diversas formas, sob olhares diversos e perspectivas”, não somente no âmbito governamental, referência do final deste capítulo, mas na produção acadêmica e cultural e na postura atual do Afro-Brasileiro que cada vez mais se assume como cidadão de “primeira classe”, detentor de deveres e direitos e que exige o devido respeito a sua diversidade.

Atualmente, é perceptível que ao lado das ações repressivas contra o racismo, delineadas pelas leis de proteção e das ações afirmativas disponibilizadas pelo Estado, estão as ações individuais ou coletivas valorativas, ou seja, para o revigoramento de posições e lugares identitários da população negra neste Brasil contemporâneo, (TRAPP e SILVA, 2010), assim, devemos concordar que,

> *“A partir das últimas décadas do século XX, coincidindo aproximadamente com os cem anos do fim oficial da escravidão, e relacionando-se ao contexto democrático posterior ao fim do Regime Militar (1985), a formulação e implementação de diversas políticas públicas de inserção social/cultural/econômica das populações negras, assim como a exigência legal de respeito à diversidade, tem propiciado a configuração de um quadro bastante novo em nossa sociedade, cuja concretização já pode ser observada em pesquisas diversas” (SENRA, SOUZA e BORGES, 2012).*

Considerações Finais

> Assumimos as sociedades como constituídas por redes de relações, historicamente construídas, em contínua mudança e permeadas de contradições. Atualmente, os fatos que compõem esta (des) construção vão se sucedendo numa velocidade incontrolável, e apesar dessa rapidez, de serem aparentemente rarefeitos, se apresentam cada vez mais complexos. As teorias têm como desafio vencer o tempo para poder dar conta de sua compreensão. Porque sabemos que mesmo vivenciando, vendo, descrevendo e confrontando os fatos, para que possamos realmente compreendê-los, necessitamos das teorias.[111]

A motivação para esta pesquisa veio quando tive que confrontar a minha zona de conforto posicional quanto à (Re) Educação para Relações Etnicorraciais na escola. Eu considerava de forma introspectiva que minha atuação em sala, de *per si*, era uma maneira efetiva de desconstruir estereótipos e desta forma, consequentemente, seria geradora de discussões antirracistas e antipreconceituosas, dentro dos grupos dos alunos, independentemente do pertencimento racial, fora do espaço da sala de aula nas relações sociais. Minha preocupação era representar uma liderança negra competente pelo exemplo, refletindo uma experiência do passado quando, ao me identificar com professor negro no período ginasial, criei referências para reforçar a minha identidade etnicarracial.

Diante de inesperadas brincadeiras racistas entre alguns alunos em sala de aula, quando da apresentação de um vídeo onde um personagem negro da vida real resolve comer bananas em cena e as comparações explicitadas com macacos e a vinculação com alguns alunos em sala que permaneceram em silêncio, eu, professor negro, me vi na obrigação de abandonar a minha atuação quase passiva e, sentindo-me provocado, interrompi o vídeo e as brincadeiras usando minha autoridade tradicional e tentei abrir espaços para minimamente expor algumas experiências e as inadequações comportamentais que acabaram se naturalizando por brincadeiras aéticas e politicamente incorretas. Tentei usar minha experiência de vida e nada mais. Creio não ter transmitido segurança. Pareceu uma defesa pessoal, um discurso dissociado de conceitos e teorias que o respaldasse. Se minha pele, meu cabelo, meus lábios e nariz favoreciam a adesão dos alunos negros, nos alunos brancos não era possível identificar nenhum tipo de comoção. O silêncio acompanhado dos não-verbais

[111]Baseado na introdução do texto Assistencialismo Midiático: uma nova estratégia de legitimação social de GUARESCHI, Pedrinho, DIAS, Giordano Laranjeira e HARTMANN, Mariane Rigatti - Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 16, p. 1-18, janeiro/junho 2007. (Disponível em http://www.ufrgs.br/periodicos/periodicos-1/intexto/ http://www.google.com.br – Acesso 16 nov. 2013)

ainda direcionados aos colegas negros da sala mostrava-me que existia ali um terreno fértil para a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais.

Mantivemos a discussão direcionando-a para o comportamento do personagem do vídeo e as reafirmações simbólicas da mídia apresentada. Isto, por si só, passou a indicar um caminho que eu deveria seguir para aprofundar os meus conhecimentos teóricos, para ampliar a minha cognição sociorracial, ou seja, identificar nas mídias fílmicas as possibilidades de uma atuação mais ativa em relação à (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais, enquanto professor de uma sala de aula diversificada e multi/interracial,

Usar a mídia fílmica era uma decisão estabelecida, não apenas pela minha paixão com a sétima arte e experiência acumulada de trabalhar com vídeos instruções e didáticos, mas porque pela situação vivenciada o seu uso em sala de aula me pareceu um excelente meio para produzir as mediações esperadas, além da possibilidade de deslocamento do foco das discussões, que evitava constrangimentos e permitia maior participação ao direcionar os conflitos para os personagens e não para pessoas presentes naquele local. Destarte, surgiram as problematizações: Quais mídias fílmicas poderiam ser usadas. Todas? Isto seria uma hipótese a ser confirmada e, além disso, quais seriam:

- As melhores adequações? (tempo de projeção; projeção integral ou não; ambiente de projeção etc.);
- As questões legais a serem atendidas (apresentação pública, edição, pirataria etc.);
- As questões pedagógicas (integração dos conteúdos, projeto da escola, interdisciplinaridade etc.);
- As questões em relação ao público jovem (perfil, interesses, gêneros fílmicos, ineditismo, temporariedade receptividade etc.);
- As questões de respaldo institucional para estas ações anti-racistas numa escola que reflete uma sociedade que não se assume racista;
- As questões metodológicas para “tocar nas feridas” de forma racional;
- As fontes que além de uma fundamentação teórica reforçasse a legitimidade das discussões (legais e acadêmicas);
- As opções de aquisição das mídias fílmicas e as possibilidades do uso intensivo da informática para complementar as práticas em sala; e
- As produções nacionais mais adequadas para exibição dentro de um ambiente escolar (para evitar reforço de estereótipos; trabalhar ao máximo com a realidade afro-brasileira);
- A culminância em relação à formação técnica profissional a partir desta integração de conteúdos.

Na busca das respostas para as dez questões acima, considerando, também a hipótese a ser confirmada, iniciei esta jornada num viés etnográfico de uma pesquisa-ação, tendo como

base a Lei 10.639/03 que criou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e tornou obrigatória a transmissão do conhecimento sobre a cultura Afro-Brasileira e suas contribuições nas áreas social, econômica e política na formação e construção da identidade nacional, independentemente da disciplina lecionada, trazendo a partir das suas diretrizes de implementação e pareceres do Conselho Nacional de Educação, a clara mensagem que o citado artigo seria a alavanca legal para uma verdadeira reforma institucional da escola enquanto promotora de uma educação multi/intercultural.

A hipótese inicial foi confirmada e sabemos ser possível usar os vários tipos de mídias fílmicas atualmente disponibilizadas no mercado e/ou na internet. Outra constatação da pesquisa é que também é possível integrá-las a vários conteúdos da formação técnica profissional de nível médio, na disciplina de Administração, com as temáticas da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais conforme as experiências relatadas no Capítulo III, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro I. CF. – Possibilidade da aplicação da mídia e a integração dos temas da (Re) Educação Etnicorraciais com os conteúdos da formação técnica.

TIPO DE MÍDIAS	**TEMAS ETNICORRACIAIS**	**CONTEÚDOS TÉCNICOS**
Filmes, Animações e *Trailers*	Identidade, Identificações Branqueamento e Branquitude	Liderança e Trabalho em Equipe Empowerment
Videoclipes, Vídeos Comerciais e Vídeos Institucionais	Racismo Estereótipos, Cultura negra juvenil	Estratégias de Marketing Comunicação: imagem e Discursos
Vídeocenas de Novelas, Séries e de Vídeos Instrucionais	Preconceito Papeis sociais atribuídos aos negros nas produções midiáticas.	Gestão de Pessoas: Desenvolvimento Clima Organizacional e Gestão de Conflitos
Documentários, Reportagens e Outras Produções.	Discriminação Democracia Racial Negritude	Processos Administrativos Na produção de Eventos

Sendo uma pesquisa-ação, o trabalho acabou por absorver algumas situações identificadas no decorrer da trajetória de realização da mesma. Dependendo do olhar podem ser consideradas como digressões, mas considero que foram necessárias por serem recorrentes do próprio processo de construção deste trabalho. Assim podemos identificadas no

- Capítulo I - A percepção da escola de que pelo fato de manter no currículo a história da África, em conformidade com o material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 a 2014 dentro da respectiva disciplina, já se tem atendido integralmente o Art. 26-A, acrescido pela Lei 10.639/ 03. Também o levantamento das legislações e bibliografias normativas que institucionalizam e legitimas as ações pedagógicas para a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais.
- Capítulo IV – A sistematização da luta do povo afro-brasileiro, no decorrer da história do país, para fortalecer as discussões que visam derrubar a estereotipada submissão do negro às desigualdades que lhe foram impostas, através das ações, das militâncias e dos intelectuais dos movimentos negros: A) Movimento Negro pela Respeito à Dignidade Humana (até 1910); B) Movimento Negro pela Cidadania e Inserção Política-Social (Dec. 20 a 50): C) Movimento Negro pela Denúncia do Mito da Democracia Racial: os Espaços Negros e o Reconhecimento de Direitos (Dec. 60 a 80); e D) Movimento para a Valorização e Promoção dos Afro-Basileiros: As Políticas Afirmativas (a partir de 1990).
- *Corpus* da Pesquisa – esta pesquisa qualitativa propiciou o diálogo com diversos tipos de documentos como fontes intercomplementares, como é possível identificar nas referências bibliográficas; nas notas de rodapé; na webgrafia (*sites* e documento de origem eletrônica) e na filmografia mencionadas no decorrer do trabalho. Não trabalhamos um único ponto de vista porque desde seu nascedouro a pretensão foi realizar uma pesquisa que privilegiasse o seu papel indicativo, sem aprofundamentos, assim como priorizou as produções nacionais, assumindo o risco, inclusive de não citar alguma(s) contribuição (os) deveras importante simplesmente pela falta de oportunidade de ter acesso à(s) mesma(s).

Assim como iniciei este trabalho à luz de fatos pessoais que me motivaram, relembrados no início destas considerações finais, me sinto à vontade para encerrar este trabalho registrando o impacto desta pesquisa na minha vida de cidadão negro deste mundo e de professor de educação profissional no nível técnico, através das comparações metafóricas sobre outras profissões que usava antes e a que uso agora para argumentar sobre a minha missão docente:

Antes: a comparação se dava em relação a um semeador pedagógico artesanal, nítida referência à parábola bíblica que demonstrava que o semeador cumpria sua tarefa de lançar as sementes em vários lugares, mas somente quando encontravam um terreno fértil, davam frutos, multiplicando-se em abundância. Via-me oferecendo didaticamente sementes de conhecimento da formação profissional (dados/informações/teorias/técnicas), para todos os alunos em sala, na expectativa de que em algum deles essas sementes iriam se transformar em competências que os fizessem profissionais diferenciados no mercado de trabalho.

Entendendo, assim, que mesmo sem poder avaliar o quanto isto poderia acontecer com os egressos do ensino médio, contava com uma probabilidade imaginária de que meus esforços não foram em vão.

Agora: vejo-me exercendo metaforicamente um *tailoring* educacional, produzindo vestimentas sob medida, possíveis apenas depois de conhecer cada modelo que vai usá-lo de acordo com seu estilo. Não importa se serão costumes, ternos, terninhos, coletes ou *tailleurs*, o único fator exigido é que, para atender as necessidades do mundo do trabalho, a vestimenta será constituída de dois tipos de tecidos (um bem trançado com as Relações Etnicorraciais e o outro com as tessituras de uma formação integral para o Técnico em Administração). Esta composição atenderá tanto as necessidades de uma apresentação profissional que os destaquem quanto os protegerá das Intempéries provocadas pelos preconceitos, racismo e discriminações.

Sem medo que os inventos da modernidade venham desprestigiar e desvalorizar cada vez mais este meu ofício e que me substituam por uma educação industrial, que considera que as roupagens da juventude já têm estereótipos prontos nas prateleiras, accessível de acordo com a classe, gênero e raça, continuo no esforço de me aperfeiçoar a cada dia em usar as tesouras teóricas para fazer os recortes precisos e adequados; na escolha dos tipos de linhas midiáticas certas que consigam fazer a junção desses tecidos de forma firme e convincente; bem como no manuseio preciso dos contundentes alfinetes e agulhas produzidos com dados de pesquisas das desigualdades, de forma que a costura não estrague nenhum dos dois tecidos. Sei que serei um eterno aprendiz desse ofício, mas no decorrer deste trabalho já desenvolvi meus toques pessoais para negociar a aceitação das vestimentas pela sua importância, para sempre me calçar do dedal do planejamento prévio para evitar contingências profissionais e me colocar à disposição destas juventudes afoitas para reparar ou realizar pequenos remendos nas vestimentas que não foram bem utilizadas ou foram estragadas na luta social que travamos cotidianamente para uma verdadeira consciência e convivência inter-racial e multicultural.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. "Considerações sobre a tematização social da juventude". *Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade*. nº. 5 e 6, pp. 25- 36 ANPEd, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* - Coleção Educação Para Todos. Brasília: SECAD-MEC/BID/UNESCO, 2007.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. *Histórias do movimento negro no Brasil.* Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Movimento negro e "democracia racial" no Brasil*: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2005.

ALMEIDA, João Ferreira de. *Bíblia:* Enciclopédia Ilustrada da Bíblia. 2ª ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas Jovens:* Novos Mapas do Afeto. Rio de Janeiro: Horge Zahar Ed., 2006.

AMUI, Adriano Maluf. "Alinhamento: Para Garantir a Empregabilidade da Geração Y". Empregabilidade: Comportamento e Expectativas. *Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing*-ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 74-80. Mai./Jun. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar.* 18ª ed. São Paulo, Papirus, 2012.

ANDREWS, George R. *Negros e Brancos em São Paulo*. Bauru: EDUSC, 1998.

ANTONIO, José Carlos. "Uso pedagógico de apresentações de slides digitais", Professor Digital, SBO, 17 jul. 2010. (online) Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2010/07/17/uso-pedagogico-de-apresentacoes-de-slides-digitais/>.> Acesso em: 08 out. 2013.

ANTONIO, José Carlos. *"*Uso pedagógico do Datashow", Professor Digital, SBO, 06 abril 2011. (online) Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2011/04/06/uso-pedagogico-do-datashow/>. Acesso em: 04 out. 2013.

ARAÚJO, Joel Zito - "Mídia e Produção de Subjetividade: Questões de Racismo". Mesa 5 – XIV *Plenário do Conselho de Psicologia* - 2008-2009. Brasília: 2009.

ARAUJO, Joel Zito. "Entrevista Planeta Educação" (online). Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1845> Acesso em: 12 jul.2013.

AZEREDO, Beatriz, *Políticas Públicas de Emprego*: A Experiência Brasileira. São Paulo: ABET. 1998.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola*: O Que É, Como Se Faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAJOIT, Guy; FRASSEN, Abraham. O trabalho busca sentido. In: FÁVERO, Osmar ET al. *Juventude e Contemporaneidade.* Brasília; UNESCO/ANPED/SECAD-MEC, 2007 pp. 93-124

BALESTRERI Ricardo Brisola. *Direitos Humanos*: Coisa de Polícia – Passo Fundo: CAPEC, Paster Editora, 1998. (online). Disponível em < http://share.pdfonline.com/d2b4a2ab954a4bb38 bd0f02e8db3537c/Balestreri_Direitos_Humanos_Coisa_policia.htm> Acesso em: 15 Dez 2012

BANCO MUNDIAL. *Brasil:* Justo, Competitivo e Sustentável. Brasil, BM/BIRD, 2002.

BARROS, Ricardo; COSCARELLI, Pedro; COUTINHO; Maria de Fátima G. "O uso do tempo livre por adolescentes em uma comunidade metropolitana no Brasil", *Adolescentes Latinoamericanos,* nov. 2002, vol.3, no. 2 (online).Disponível em <http://ral-adolec.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302002000200008&lng=Ã©&nrm=ISO> Acesso em: 30 jul. 2012.

BASSAT, Luis. A propaganda. In: *Administração de Empresa*: Enciclopédia de Direção, Produção Finanças e Marketing. Volume III: Produção e Marketing – São Paulo, Nova Cultural, 1988. pp. 325-336.

BASTA, Darci ET al. *Fundamentos de Marketing.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BATISTA, Leandro Leonardo; Leite, Francisco. *O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros*: Perspectivas Contemporâneas em Diálogo. ESCA-USP/CONE SP. São Paulo: 2011.

BAZAN, Renato. "Presença do negro na educação". Revista Raça Brasil, Ano XVI. Ed nº 182. pp.36-45 São Paulo: Set. 2013.

BELLAN, Ana Clara et al. (Orgs.). *Referencial de Planejamento:* Diversidade e Educação Profissional. Brasília: OIT, 2002.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUZA, Luzia Costa. *Metodologia de avaliação em políticas públicas.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERND, Zilá. *O que é negritude.* São Paulo: Ed. Brasilense. 1988.

BITTENCOURT, Francisco. *Fontes de poder*: instrumentos de busca de resultados, liderança e negociação. (online) Disponível <http://www.institutomvc.com.br/insight64.htm#mat1em: http://www.administradores.com.br/artigos/administracao-e-negocios/fontes-de-poder-instrumentos-de-busca-de-resultados-lideranca-e-negociacao/45514/> Acesso em: 15 out. 2013.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. Mídia Cinematográfica, Educação e Racismo. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus. (Orgs.) *Educação, Cultura e Relações Interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009. pp. 176-191.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. Relações Etnicorraciais no CEFET/RJ: Relato de experiências: In. COELHO, Wilma Nazaré; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). *Trajetórias da Diversidade na Educação*: Formação, Patrimônio e Identidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. PP 153-175.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). Mídia *e Racismo.* Petrópolis: Dpet Alii; Brasília: ABPN, 2012.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e Culturas Brasileiras. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 pp. 308-345.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983 pp. 112-121.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.) *Saberes e fazeres*: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos Culturais da Juventude.* 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 5 de outubro de 1888.

BRASIL. *Decreto nº 4.228*, de 13 de maio de 2002.

BRASIL. *Decreto nº 4.886*, de 20 de novembro de 2003.

BRASIL. *Decreto nº 5.063*, de 3 de maio de 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.261*, de 20 de novembro de 2007.

BRASIL. *Decreto Nº 6.872,* de 4 de junho de 2009.

BRASIL. *Lei nº 1.390*, de 3 de julho de 1951.

BRASIL. *Lei nº 6.281*, de 9 de dezembro de 1975.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

BRASIL. *Lei nº 8.313*, de 23 de novembro de 1991.

BRASIL. *Lei nº 8.685*, de 20 de julho de 1993.

BRASIL. *Lei nº 9.315*, de 20 de novembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.459,* de 13 de maio de 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.610*, de 19 de fevereiro de 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.558,* de 13 de novembro de 2002.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.288,* de 20 de julho de 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.852*, de 5 agosto de 2013.

CANDAU, Vera Maria – Multiculturalismo e Educação: Desafios para a Prática Pedagógica, In: CANDAU, V.M; MOREIRA, A.F. (Orgs.) *Multiculturalismo*: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp.13-37.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão . "Conversas com... *sobre a didática e a perspectiva* multi/intercultural". Educ. Soc.vol.27, n.95, pp. 471 – 493. maio - ago 2006 (online) Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. "Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental". *Caderno de Pesquisa*, vol.41, n.144, pp. 948-967, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a Uma Nova Didática*. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CANDAU, Vera Maria. "Sociedade, Cotidiano escolar e culturas: uma aproximação". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 70, pp. 125-161. Ago. 2002.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. "A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, pp. 731-758 set./dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). *Multiculturalismo* - Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade Sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neuza Maria M. (Org.) *Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. pp. 107-134.

CARDOSO, Lourenço. "Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista". Ver. latinoam. Cienc. Niñez juv. 8. pp. 607-639, 2010 (online) Disponível em: www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html. Acesso em: 21 set. 2013.

CARNEIRO, Sueli - "Movimento Negro no Brasil: Novos e Velhos Desafios." *Caderno CRH* n. 36 - pp. 209-215. Salvador :jan./jun. 2002.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003.* Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 17-30.

CARVALHO, Noel dos Santos. "O negro no cinema brasileiro: o período silencioso". *Plural (USP*), São Paulo, v. 10, p. 155-179, 2003.

CARVALHO, Noel dos Santos. "Imagens do negro no cinema brasileiro. Projeto de Mini Curso" SESC SE, 2012 (online) Disponível em <http://www.sesc-se.com.br/atividades/400-mini-curso-imagens-do-negro-no-cinema-brasileiro> Acesso em: 31 ago.2013.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e Formação Profissional*: Trabalho e Tempo Livre. Brasília: Editora Plano. 2003.

CASAQUI, Vander. "McLuhan e as Estratégias Publicitárias Contemporâneas: Transformações nos Papéis de Produtores e Consumidores". *Empregabilidade: Comportamento e Expectativas.* Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing-ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 152-157. Mai./Jun. 2011.

CASTIGLIONI, José A. de Mattos. Assistente Admnistrativo. 5ª ed. São Paulo:Editora Érica, 2008.

CASTRO, Alex Castro. "Qual é a cor da Turma da Mônica? Racismo e normalidade – Parte 2". (on line), Disponível em <http://papodehomem.com.br/racismo-e-normalidade-2/> Acesso em: 25 mai. 2013.

CEAFRO. C*aderno de Estudo do Vídeo Documentário "Educando contra o Racismo"*. Vitória: PMV/SME/CEAFRO. 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. O *Ethos,* Uma estratégia do Discurso Político. CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político.* São Paulo: Contexto, 2006. pp.113-166.

CHIAVENATO, Idalberto. *Construção de Talentos,* Rio de Janeiro. Ed. Campus. 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos* – Edição Compacta. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CHIAVENATO, Júlio José. *As Lutas do Povo Brasileiro: do "Descobrimento" a Canudos*. (Coleção Polêmica). São Paulo: Moderna, 1993.

COLAIACOVO, Juan Luis. *Negociacion & Contratacion Internacional.* Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1992.

CORREA, Laura Josani Andrade. *Videoclipe: A Dimensão Audiovisual da Música na Contemporaneidade.* Dissertação de Mestrado. UFMT. Cuiabá, Brasil. 2010.

COSTA, Antonio C.G.; COSTA, Alfredo C.G.; PIMENTEL, Antônio P. G. *Educação e Vida* - Um Guia para o Adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi; Brasília: SEDH; MTE, 2000.

COSTA, Warley; *Currículo e produção da diferença: "negro" e "não negro" na sala de aula de História.* Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil. 2012.

COUTINHO, Lídia Miranda. "A Telenovela Malhação e seus Modos de Endereçamento". IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. GT Comunicação Audiovisual: Cinema, Rádio e Televisão, INTERCOM, São Paulo, 2008. (online) Disponível em < http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/lista_area_INV03.htm> Acesso em: 30 out. 2013.

CUNHA, L.A. "Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão". Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.

CUNHA, L.A. "O ensino industrial-manufatureiro no Brasil". *Revista Brasileira de Educação* nº 14. pp. 89-106 Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

DAYRELL, Juarez – "A escola “faz” as juventudes? Reflexões em todo da socialização juvenil". *Educação e Sociologia*, vol. 28, n. 100 – Especial. pp. 1105-1128. Unicamp: Campinas, 2007.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DÊGELO, Marilena. “O Melhor dos Filmes de Racismo: Os Sucessos de Grandes Diretores com Brilhantes Atores Negros”. *Revista Caras - Cine Hit Parade*.nº 200, pp. 14-15, Set. 1997.

DETALHES, Fabio Torres . "No escurinho da sala de aula" (online). Disponível em: <http://www.profissaomestre.com.br/index.php/especiais/arte-educacao/197-no-escurinho-da-sala-de-aula#sthash.LBxqjqb7.dpuf> Acesso em: 15 ago. 2013.

DFID. "Programa de combate ao racismo institucional no Brasil". Boletim Eletrônico: componente saúde nº 2 Mar - Abr 2005 (online) Disponível em:< www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 20 jun. 2013.

DIEESE. *A situação do Trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE, 2001.

DIEESE. *Escolaridade e Trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos.* São Paulo: DIEESE, 2007

DIEESE. *Os Negros no Trabalho*. São Paulo: DIEESE, 2013.

DIEESE. *Relatório sobre a Evolução e a Constituição das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.* São Paulo: DIEESE, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. *Tempo*. Vol.12, nº. 23 pp.100-122, 2007 (online) Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=PT> Acesso em 22 jul. 2013.

DUARTE, Geraldo. *Dicionário de Administração.* Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC. IMPARH, 2002.

ETHOS. *Como as empresas podem (e devem) valorizar a diversidade.* São Paulo: Instituto Ethos, 2000.

FAUSTINO, Oswaldo. "Brincadeirinha, não. Racismo mesmo!". Raça Brasil, 2009 (on line) Disponível em:< http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/166/brincadeirinha-nao-racismo-mesmo-quantas-vezes-nos-flagramos-reproduzindo-258363-1.asp> Acesso em: 20 jul. 2013.

FÁVERO, Osmar et al. (Orgs.). *Juventudes e Contemporaneidade* – (Coleção Educação Para Todos). Brasília: SECAD-MEC/BID/UNESCO, 2007.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES F. Marques. *Dicionário Brasileiro Globo*. 52ª ed. São Paulo: Globo, 1999.

FERREIRA, Oscar M. de Castro; JÚNIOR, Plínio Dias da Silva. *Recursos Audiovisuais para o ensino.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

FERREIRA, Taís. "Estudos Culturais, Recepção e teatro: uma articulação possível?" *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 3. Ano III nº 4. Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2006 (online) Disponível em:< www.revistafenix.pro.br> Acesso em: 18 nov. 2012.

FERRO, Rogério. O negro sem cor no telejornalismo brasileiro In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). *Mídia e Racismo*. Petrópolis: Dpet Alii; Brasília: ABPN, 2012. pp. 64-83.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional.* Belo Horizonte: NETE-FAE/UFMG. 2000.

FIGUEREDO, Vera Lúcia Follain (Org.) et al. *Mídia & Educação (Coleção Educação em Diálogo V.4)* Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura". Cad. CEDES, vol.25, n.65, pp. 43-58. 2005 (online). Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 out. 2013.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. *Como Chegar ao Sim*: Negociação de Acordo Sem Concessões. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

FRANCO - Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do Trabalho e o Trabalho da Escola.* (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo nº 22). 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio - Fundamentos científicos e técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In LIMA, Júlio César França (Org.) – *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz/EPSJV, 2006. pp. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho*: perspectiva de Final de Século. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Trabalho Precoce e formação: a questão da incorporação de adolescente no mercado de trabalho." Revista *O social em Questão*. V.1. N.1.(1º Sem. 1999) Rio de Janeiro: PUC - Rio, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador.* 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 13–26.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. "Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?" *Trabalho, Educação e Saúde*, pp. 45-60. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Mar.2003

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo:* a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FUNDAÇÃO OSORIO*. Plano Anual da Disciplina de Administração e Controle:* PLADIS. Rio de Janeiro: FUNDAÇÃO OSÓRIO, 2005.

GADOTTI, M. "A escola e a pluralidade dos meios". *Revista Escola & Comunicação*, n.6, Rio de Janeiro: FRM, 1994.

GADOTTI, Moacir. "Paulo Freire e a Educação Popular". *Proposta: Revista Trimestral de Debate da FASE,* nº 113, Ano 31, pp. 21-27. Jul./Set. 2007.

GIROUX, Henry A. "Por uma pedagogia e política da branquidade". *Caderno de Pesquisas nº 107* pp. 97-132, Fundação Carlos Chagas, Depto. de Pesquisas Educacionais. São Paulo: julho 1999.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil*: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais:* paradigmas clássicos e contemporâneos 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria sobre os movimentos sociais:* o debate contemporâneo– Unicamp/CNPq São Paulo: 1997.

GOMES, Arilson dos Santos. "Idéias negras em movimento: da frente negra ao Congresso Nacional do Negro de Porto Alegre." Florianópolis: III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007 (online). Disponível em: <http://www.labhstc.ufsc.br/programa2007.htm! ref = gomes, 2007> Acesso em: 12 jul.2013.

GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e Conhecimento:* Dilemas na Educação do Trabalhador. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1995.

GOMES, Nilma Lino – A Questão Racial na Escola: Desafios Colocados pela Implementação da Lei 10.639/03, In: MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.* Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp. 67-89

GOMES, Nilma Lino. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: SECAD-MEC, 2005. pp.143-155.

GOMES, Nilma Lino. "Educação, relações etnicorraciais e a Lei 10.639/03", (online) Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> Acesso em: 07 out. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Introdução In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira e COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.) - *Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639* – Rio de Janeiro; Quarter; Faperj. 2012. pp. 13-26.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, Práticas Culturais e Negritude: O Desafio de Viver Múltiplas Identidade. 27ª Reunião Anual da ANPEd /GT 21 - Educação e Relações Etnico-raciais. 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t218.pdf.> acesso em: 21 out. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas publicas. In: PAULA, Marilene; HENRIGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* FUND.HEINRICH BÖLL STIFTUNG/ ACTIONAIS. Rio de Janeiro: 2009. pp. 37-74.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. “O conceito de movimentos sociais revisitado” - *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91.

GRAÇA, Eduardo. "A Vingança dos Negros". *Revista Carta Na Escola (Com Conteúdo de Carta Capital): História.* nº 74, pp. 44-45Mar. 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1968.

GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA, Adam Henrique Freire. "O negro na telenovela brasileira: a atualidade das representações". *Estudos em Comunicação* nº 11, pp.185-204 Maio de 2012.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Z. *Jovens e Valores:* Viajando nos Retalhos do Mosaico (Coletânea I - PROPED-UERJ). Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

GUIMARÃES, Camila; KARAM; Luiza. "A turma do 'eu me acho': a educação moderna exagerou no culto à autoestima e produziu adultos que se comportam como crianças. Como enfrentar esse problema". São Paulo: Revista Época/idéias, Editora Globo. 2012 (online) Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/07/turma-do-eu-me-acho.html.> Acesso em:18 nov. 2013.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural da Pós-Modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Que "Negro" É Esse na Cultura Negra. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. pp. 317-330.

HANCHARD, Michael. *Orfeu e o poder*: o movimento negro no rio de janeiro e em São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições In: HOBSBAWM, Eric e Ranger, Terence (Orgs.). A *Invenção das Tradições.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp. 9-23.

INFANTE, Caio Pereira; PFRIMER, Roberta Brandi "Expectativas e Desafios do Jovem no Mercado de Trabalho: Comunicação entre Jovem e a Empresa". *Empregabilidade: Comportamento e*

Expectativas. Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing -ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 30-35. Mai./Jun. 2011.

IPEA ; ONU Mulheres, SEPPIR. *Retrato das desigualdades de gênero e raça.* 4ª ed. - Brasília: IPEA 2011.

IZECKSOHN, Vitor "O Fim da Escravidão nos EUA". *Revista Carta Na Escola (Com Conteúdo de Carta Capital): História.* nº 74, pp. 46-49. Mar. 2013.

KARASCH, Mary C., Sob o Açoite. In: KARASCH, Mary C. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro. (1808-1850)* São Paulo: Companhia das Letras, 2000 pp. 168-206.

LEAL, Ruy. "O que está na Cabeça da Geração Y". Empregabilidade: Comportamento e Expectativas. *Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing*-ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 114-119. Mai./Jun. 2011.

LEMOS, Rosália de Oliveira. *O Negro na Educação e no Livro Didático:* Como Trabalhar Alternativas. (Cadernos CEAP). 2ª ed. Brasília: MJ/SEDH, 2001.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Publica a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 15ª edição. São Paulo, Loiola, 1985.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.* Rio de Janeiro. Editora FioCruz/EPSJV, 2006.

LOPES, José Eduardo Gonçalves. "Olhos azuis/Olhos castanhos". *Revista Nova Cidadania: Liberdade e Responsabilidade Pessoal*. Portugal, 2013 (online) Disponível em: <http://www.novacidadania.pt/content/view/421/65/lang,pt_PT/> Acesso em: 15 jul. 2013.

MACHADO, Sátira Pereira. Mídia, infância e negritude: cidadania de afrodescendentes no Brasil. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (Orgs.). *Mídia e Racismo*. Petrópolis: Dpet Alii; Brasília: ABPN, 2012. pp. 206-240.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. "Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e hip hop.". *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75 agosto/2002 (online) Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 ago. 2013.

MAIO, M.C; SANTOS, R.V (Orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade,* Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996.

MANFREDI, Sílvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia M. *Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE, 2005.

MARINHO, Luiz. "Apresentação". *II Congresso Nacional do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda*, pp.9-10. Brasília: MTE, 2005.

MARIUZZO, Patrícia. "Norma social torna a discriminação mais velada à medida que as crianças crescem." Cienc. Cult., vol.61, n.2, pp. 8-11. 2009 (online) Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000200004&script=sci_arttext> Acesso em: 21 ago. 2013.

MARTINS, Carlos H.S. *O Charme: Território Urbano Popular de Elaboração de Identidade Juvenis*. Dissertação de Mestrado. UFF, Niterói, Brasil, 2004. (online) Disponível em: < http:www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/Dissertaao_Carlos.pdf.> Acesso em: 4 set.2013.

MARTINS, Sergio. *Direito e Legislação Anti-racista.* (Cadernos CEAP). 2ª ed. Brasília: MJ/SEDH, 2001.

MATAI, Patrícia H.L.S; MATAI, Shigueharu. "Educação Corporativa: Andragogia." *Revista Orientações Pedagógicas para Docentes do Nível Superior*-OPDES nº 17. Instituto Politécnico de Coimbra. Dez.2011.

MEC. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003 - Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.* Brasília: SECAD - MEC/MJ/SEPPIR. 2008.

MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.* Brasília: MEC, 2012.

MEC. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD- MEC, 2005.

MEC. *Educação Profissional* - Legislação Básica. 5ª ed. Brasília: SECAD- MEC, 2001

MEC. *Ensino Médio: Construção Política - Síntese das Salas Temática.* Brasília: SEMTEC - MEC, 2003.

MEC. *Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais*. Brasília: SECAD- MEC, 2006.

MEC. *Parecer CNE/CEB nº 11*, de 9 de maio de 2012.

MEC. *Parecer CNE/CEB nº 17*, de 03 de dezembro de 1997.

MEC. *Parecer CNE/CEB nº 2*, de 31 de janeiro de 2007.

MEC. Parecer *CNE/CEB n*º 39, de 8 de dezembro de 2004.

MEC. *Parecer CNE/CP nº 3*, de 10 de março de 2004.

MEC. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD-MEC, 2009.

MEC. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 7 de outubro de 1999.

MEC. *Resolução CNE/CEB nº 6,* de 20 de setembro de 2012.

MEC. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 17 de junho de 2004.

MEHEDFF, Carmen Guimarães; PRONKO, Marcela (Orgs.). *Diálogo Social, Harmonização e Diversidade no Mundo do Trabalho*. (Coleção Políticas Públicas de Trabalho e Geração de Renda). Brasília: FLACSO, 2003.

MEHEDFF, Nassim Gabriel; LEITE, Elenice Monteiro. A nova institucionalidade da educação profissional e a questão dos centros públicos. In: L LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Orgs.). *Centros Públicos de Educação Profissional*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. pp. 17- 27.

MEIRELLES, Gilda Fleury. *Eventos seu negócio seu sucesso*. São Paulo. Ibradep, 2004.

MEKSENAS, Paulo – *Sociologia da Educação:* Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 7ª Ed. Editora Loyola. São Paulo.1995.

MELLO, Fábio Bandeira de. "7 coisas que você deve aprender sobre marketing com Philip Kotler". Junho/2012. (online) Disponível em: <www.administradores.com.br> Acesso em: 19 ago. 2013.

MELO, Fernanda Aguiar de. "Educação para a Superação: o negro em questão". Rio de Janeiro, *Boletim PROEALC*, nº 51, p. 10-12, abril-maio-junho, 2011.

MENEZES, Rogério "O Melhor do Cinema Brasileiro: Yes, Nós Também Temos Grandes Filmes". *Revista Caras - Cine Hit Parade.*nº 183 pp. 14-15, Mai. 1997.

MINC. "Consulta pública para a modernização do direito autoral: Limitações aos direitos autorais - usos justos sem prejudicar o autor" .Ministério da Cultura. Brasília 2010 (online). Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/consultadireitoautoral/?pid=2397>. Acesso em: 01 out. 2013.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (Orgs.). *Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação*. (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.). *Relações etnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639*. Rio de Janeiro; Quarter; Faperj. 2012.

MORAES, Eunice Léa de. *Relação Gênero e Raça na Política Pública de Qualificação Social e Profissional.* (Coleção Construindo Identidades) Brasília: SPPE-MTE, 2005.

MORAN, José Manuel. "O vídeo na Sala de Aula". *Revista Comunicação e Educação,* n.2, Editora Moderna, 1994.

MOTTA, Fátima. "Indivíduos, Escolas e Empregabilidade: um Trinômio a Ser Construído: Empregabilidade: Comportamento e Expectativas"*. Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing* -ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 120-133. Mai./Jun. 2011.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

MTE. *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil*. Brasília, MTE/SGPR, 2010.

MTE. *Brasil, gênero e raça - todos pela igualdade de oportunidades: Programa Nacional de Direitos Humanos.* Brasília: OIT/MTE 1998.

MTE. *Brasil, gênero e raça - todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática* – Brasília: OIT/MTE 1997.

MTE. *Resolução CODEFAT nº 679*, de 29 de setembro de 2011.

MULLER, Maria Lucia R. (Org.). "Trabalhando as diferenças no Ensino Fundamental." *Cadernos NEPRE* v.01, n°1, Cuiabá: Jan. - Jun. 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: SECAD-MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia." *Cadernos Penesb* nº 5, pp. 15-34, Niterói: Editora da UFF, 2004.

MUNANGA. Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasi*l: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Sérgio Antônio. *Tirando a máscara*. São Paulo, Paz e Terra, 2000, pp.203-235.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SP, Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. *Caderno de cinema do professor*. São Paulo: FDE, 2009. pp. 10-31.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

NERY, Luna Cristina Castro – *O Negro Encena a Bahia: Imagens a Representações Étnicas em Cinco Filmes Baianos de Ficção*. Dissertação de Mestrado, UFBA, Bahia, Brasil, 2010.

NETO, Antonio Simão. *Cenários e Modalidade da EAD.* Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. São Paulo: Papirus, 2005.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In. MENDES, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006 pp. 105-120.

OIT. *Referencial de Planejamento:* Diversidade e Educação Profissional. Brasília: OIT, 2002.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. "Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clóvis Moura". *Plural: Revista do programa de pós-graduação em sociologia da USP*, v.18.1, pp.45-64, São Paulo 12/2013, 2011.

OLIVEIRA, Fátima Maria de. A Busca da Construção Saudável da Identidade Etno-cultural. In: OLIVEIRA, Fátima Maria de. *Correspondência de Lima Barreto: à Roda do Quarto*, *no Palco das Letras.* Rio de Janeiro: Editora Caetés. 2007. pp. 153-167.

OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz de. *Afrodescendência, Memória e Tecnologia: Uma Aplicação do Conceito de Informação Etnicorracial ao Projeto "A Cor da Cultura"*. Dissertação de Mestrado, UFPB, Paraíba, Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda. *Relações Raciais e Educação:* Novos Desafios (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira e COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.) - *Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639* – Rio de Janeiro; Quarter; Faperj. 2012 pp.333-254.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira – África e as relações etnicorraciais na educação de jovens e adultos, In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira e COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.) - *Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639* – Rio de Janeiro; Quarter; Faperj. 2012 pp. 355-368.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. "A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão as mudanças". A Lei 11.465: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In MIRANDA, Claudia, LINS, Mônica R. F. e COSTA, Ricardo C. R. (Orgs.)- *Relações Etnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639* – Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012 pp. 181-218.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. *Vultos Negros na História do Brasil.* (Cadernos CEAP). 2ª ed. Brasília: MJ/SEDH, 2001.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. A imortalidade de heróis e organizações políticas. In: SOUZA, Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 54-59.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des) qualificação da educação profissional brasileira* – São Paulo: Cortez, 2003

OLIVEIRA, Roberto Véras. *A qualificação Profissional como Política Pública.* (Coleção Construindo Institucionalidades). Brasília: MTE, 2005.

OLIVEIRA, Marco A. *15 cenas de filmes de sucesso para treinamento de chefes e colaboradores.* São Paulo: Editora Gente, 1997.

OLIVEIRA, Marco A. *15 cenas de filmes de sucesso para treinamento do comportamento pessoal e interpessoal nas empresas.* São Paulo: Editora Gente, 1997.

OLIVEIRA, Marco A. *15 cenas de filmes de sucesso para treinamento em vendas e atendimento.* São Paulo: Editora Gente, 1997.

ONU. *Guia de orientação das nações unidas no Brasil para denúncias de discriminação etnicorracial*. ONU BR, Brasília: 2011.

ONU. Resolução 64/169. *Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes,* de 18 de dezembro de 2009.

PADILHA, Heloisa Maria Fortuna. *O Mundo da Educação*. (Série SENAI. Formação de Formadores). 2ª ed. Brasília: SENAI/DN, 1999.

PAGNONCELLI, Dernizo; FILHO, Paulo Vasconcellos. *Sucesso entre aspas*: pensamentos selecionados. São Paulo: Gráfica JB, 1992.

PAIS, José Machado. "A construção sociológica da juventude – alguns contributos". *Análise Social* Vol. XXV (105-106) pp. 139-165. Lisboa: 1990

PAIXÃO Marcelo; MONÇORES, Elisa; CARVALHO Elaine. *Boletim tempo em curso*. LAESER/UFRJ, Ano V; Vol. 5; nº 10, Outubro: 2013

PAIXÃO, Marcelo J.P. Os Negros e os Determinantes das Desigualdades Sociais no Brasil. In: PAIXÃO, Marcelo J.P. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 97-134.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PANOSSO, Carlos Alfredo. *Negociação comercial internacional: um comparativo entre negociadores brasileiros e argentinos*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2000.

PASSOS, Ana Helena Itamar; MIRANDA, Claudia. "Estudos Críticos da Branquitude e Educação Afrocentrada: novos aportes para uma educação antirracista". XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des) Igualdades. XI CONLAB/UFBA, Ondina: 2011.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela 'reavaliação do papel do negro na história do Brasil'". *Cadernos de História*, v.12, n. 17, Belo Horizonte. 2º sem. 2011.

PEREIRA, Matheus Serva. "Quilombos, revoltas e fugas." - *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF nº 12. pp. 93-102. Niterói: Ed. ALTERNATIVA/EdUFF. 2010.

PEREIRA, Ney. *Seja Um Professor Nota 10*: Como Dar Aulas Interessantes para Jovens e Adultos Utilizando Ferramentas de Comunicação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2013.

PESTANA, Maurício. "E perdemos de goleada: para o Uruguai". p.13. *Revista Raça Brasil*, Ano XVI. Ed nº 182. São Paulo: Set. 2013.

PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia. *Características Etnicorraciais da População*. Classificações e Identificações. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO. Luiz Antonio Costa. *O Negro no Rio de Janeiro*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1953.

PONTUAL, Pedro. "A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire". *Proposta: Revista Trimestral de Debate da FASE,* nº 113, Ano 31, pp. 74-79. Jul./Set. 2007.

RAÇA. *Revista Raça Brasil*, Ano XVI. Ed nº 182. São Paulo: Set. 2013.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mas Afinal...O Que É Mesmo Documentário?. In: RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas Afinal...O Que É Mesmo Documentário?* São Paulo: Editora SENAC. 2008. pp. 21-65.

RAMOS, Fernão Pessoa. O Horror, O Horror! Representação do Popular no Documentário Brasileiro Contemporâneo. In: RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas Afinal...O Que É Mesmo Documentário*?. São Paulo: Editora SENAC. 2008. pp. 205-215.

RAMOS, Silvia (Org.) – *Mídia e Racismo* – Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

REGATTIERE, Marilza; CASTRO, Jane Margareth.(Orgs.). *Ensino Médio e educação profissional:* desafios da integração. 2ª ed. Brasília:UNESCO, 2010.

REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros In: *500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro. IBGE, 2007 pp.79-100.

RIBEIRO, Matilde. "As políticas de igualdade racial no Brasil". *Revista análises e propostas*, nº 35, abril de 2009 (online). Disponível em:< www.fes.org.br>. Acesso em 05 jul. 2013.

RIBEIRO, Matilde. "O enlace entre direitos humanos, superação do racismo e da discriminação racial" In.: VENTURINI, Gustavo (Org.). *Direitos Humanos:* percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: SDH, 2010. pp. 143-154.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Dissertação de Mestrado UFPA, Curitiba, Brasil, 2006.

RODRIGUES, Ana Ligia Muniz. "Os tons da nação: uma análise sociológica do filme Rio, Zona Norte. Pesquisa Imagens em Branco e Preto: representações de negros e mestiços no cinema brasileiro." PIBIC/ UFPB de julho de 2009 à julho de 2010. (online) Disponível em <paginas.cchla.ufpb.br/caos/n16/artigo-4-ana-ligia.doc> Acesso em: 21 jun. 2013.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos e TEIXEIRA, Paulo Eduardo. "O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e o uso de imagens em sala de aula." XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão. ANPUH/SP – USP. 2008.

ROMAGNANI, Patrícia. "Cinema em Cena: O Cinema Como Atividade Pedagógica Também Requer Planejamento". *Revista A&E - Atividades e Experiência*. p.45 Ano 9, nº 4, Set. 2008.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: MEC/SECAD. 2005. pp.117-138.

ROMÃO, Jeruse. *Por Uma Educação que Promova a Auto-Estima da Criança Negra.* Rio de Janeiro: CEAP, 1999.

ROSA, Allan Santos. Nas fendas das minas inconfidente. In: SOUZA , Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 43-53.

ROSA, Bárbara da Silva. *A influência dos fóruns de educação e diversidade etnicorracial na implementação da política de promoção da igualdade racial.* Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, Brasil, 2012.

SALES JÚNIOR, R. L. *Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo da justiça*. Tese de Doutorado, UFPE, Recife, Brasil, 2006.

SALVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação*: Trajetória, Limites e Perspectivas. (Coleção Educação Contemporânea). 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na Escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005 pp. 39-67.

SANTANA, Gelson. "Três estratégias para uma mesma experiência estética: em torno do 'periférico' na cultura massiva." XIX Compós - GT Estéticas da Comunicação. Rio de Janeiro: 2010.

SANT'ANA, Luiz Carlos. "Breve memorial do movimento negro no Rio de Janeiro". Rio de Janeiro: Papéis Avulsos, CIEC/UFRJ, nº 53, 1998.

SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O Que É Racismo.* 9ª ed. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MEC. *educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp. 21-38.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. "Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa". *Salto para o futuro: gestão educacional para a diversidade*. Ano XX. Boletim 12, setembro de 2010.

SCHAUN, ANGELA - "Educomunicação: Algumas Questões Sobre Cidadania, Racismo e Mídia". XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação: Mato Grosso do Sul. 2001.

SCHAUN, ANGELA - *Educomunicação e as Práticas dos Grupos Afro-descendentes de Salvador da Bahia e suas Articulações comunicativas,* Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. 2001.

SCHNEIDER, Steven Jay. *1001 filmes para ver antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista.* Tese de Doutorado. USP, São Paulo, Brasil, 2012.

SCHVARZMAN, Sheila. "As encenações da História". História nº 22. pp. 165-182. São Paulo. 2003 (online) Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100007&lng=en&nrm=isso> Acesso em: 31 ago.2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças:* Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1993). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. "Educação e Pobreza no Brasil". Educação e Pobreza na America Latina - Cadernos Adenauer. V. 7, nº 2, pp. 9-37, jun. 2006

SCHWERINER, Mário Ernesto René. et al. "Escola versus Empresa: Ainda Mais Distantes". *Empregabilidade: Comportamento e Expectativas. Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing* -ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 120-133. Mai./Jun. 2011.

SDS. *Relações raciais e cidadania*. Brasília: SDS, 2000.

SELA, Eneida Maria Mercadante. "A África Carioca em Lentes Européias: Corpos, Sinais e Expressões." *Revista Brasileira de História - Escravidão.* Vol. 26, nº 52, pp. 193-225, Jul - Dez, 2006.

SENRA, Álvaro de Oliveira "A Construção e o Desenvolvimento Inicial da Página das Ciências Sociais do CEFET/RJ." *Revista Tecnologia & Cultura: Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca -CEFET/RJ*. Ano 12, nº 16, pp. 7-13, Rio de Janeiro: 2010.

SENRA, Álvaro de Oliveira; SOUZA, Mário Luis de; BORGES, Roberto Carlos da Silva "O primeiro projeto de pesquisa PPRER." *Revista Tecnologia & Cultura: Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ*. Ano 14. nº 20, pp. 19-29, Rio de Janeiro: jan./jun.2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. *Política Educacional.* 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Adriana Ferreira. "Artistas passam a criar de olho no YouTube'. Folha de São Paulo 13/08/2006 (online). Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/inde13082006.htm.> Acesso em: 10 ago. 2012.

SILVA, Aldelphino Teixeira da. *Administração Básica.* 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Ana Cristina Venâncio da. *Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a videoteca pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997*. Dissertação. Mestrado, USP, São Paulo, Brasil, 2009.

SILVA, Jorge da – Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder, In: SILVA, Jorge da; YANNOULAS Silvia C.; VOGEL, Vera L.O.; VOGEL, Arno (Org.). *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR.* Brasília: UNESP, 2001. pp. 5-68.

SILVA, Jorge da; YANNOULAS Silvia C.; VOGEL, Vera L.O.; VOGEL, Arno (Org.). *Trabalhando com a Diversidade do Planfor:* raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades Especiais. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001.

SILVA, Maurício Jacques Barbosa. *O filme de treinamento empresarial: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, Brasil. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da.A produção social da identidade e da diferença. In: *SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. pp.73-102

SILVA, Walberto Barbosa Silva. *A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguistica*. Dissertação de Mestrado. UFPB, Paraíba, Brasil, 2006.

SILVEIRA, Renato. "Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental." Revista Afro-Ásia nº 23. pp.87-144, UFBA /FFHC/CEAO, Salvador, 1999.

SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus (Orgs.). *Educação, Cultura e Relações Interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

SNJ. *Agenda Juventude Brasil*: Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros. Brasília, SNJ, 2013.

SODRÉ, Muniz. "Multiculturalismo e Educação". Entrevista de 20/5/2002.TV Escola:O Salto para o Futuro: (online) Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=71> Acesso em: 22 abr. 2013.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação*: Diversidade, Descolonização e Redes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação:* Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação:* Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Volume 2. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Jefferson Cleiton de Souza. *A nova hermenêutica e teoria da recepção em Jauss e Ricoeur*. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, Brasil, 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, Brasil, 2003.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo. "Em Busca da Auto-estima: Interseções entre Gênero, Raça e Classe na Trajetória do Grupo Melanina". 31º Encontro Anual da ANPOCs - Seminário Temático 18 - Estudo de Gênero: Teoria e Pesquisa. Caxambu: 2007.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Uólace e João Victor*. Belo Horizonte: Editora Objetiva, 2003.

STROZENBERG, Ilana. O apelo da diferença: reflexões sobre a presença de negros na propaganda brasileira. In. BATISTA, Leandro Leonardo; Leite, Francisco. *O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros: Perspectivas Contemporâneas em Diálogo.* ESCA-USP/CONE SP. São Paulo: 2011. pp. 189-196.

STROZENBERG, Ilana. "O apelo da cor: percepções dos consumidores sobre as imagens da diferença racial na propaganda brasileira". *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 2, n. 4, p. 199-220, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Org.). *A Escola Vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

THAMER, Rogério "O jovem e o Mercado de Trabalho". *Empregabilidade: Comportamento e Expectativas. Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing* -ESPM, V. 18, Ano 17, Ed. 3, pp. 24-29. Mai./Jun. 2011.

TODESCHINI, Remígio. *Desafios para a Construção do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.* (Coleção Construindo Ações Integradas). Brasília: MTE, 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio Tomazi. *Sociologia para o ensino médio.* 2ª. ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

TORRES, Maria Madalena. Macunaíma: uma possibilidade de reflexão em sala de aula. In: SOUZA , Edileuza Penha de (Org.) *Negritude, Cinema e Educação*: *Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 33-42.

TOURAINE, Alain. *Em defesa da sociologia.* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares da. "Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política". Revista jovem pesquisador, v. 1, p. 89-98, Santa Cruz do Sul: 2010.

TRINDADE, Eneus. Perspectivas dos usos e consumos da imagem do negro na publicidade contemporânea brasileira. In. BATISTA, Leandro Leonardo; Leite, Francisco. *O Negro nos Espaços Publicitários Brasileiros: Perspectivas Contemporâneas em Diálogo*. ESCA-USP/CONE SP. São Paulo: 2011. pp.173-185.

TRIPP, David. "Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica". *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, pp. 443-466. Set-Dez.2005.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História: o longo século XIX* . (vol.2: Ensino Médio).- São Paulo:Saraiva. 2010

VAINFAS, Ronaldo et al. *História:das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas*. (vol.1: Ensino Médio), São Paulo: Saraiva. 2010

VAINFAS, Ronaldo et al. *História:o mundo por um fio: do século XX ao XXI* (vol.3: Ensino Médio). São Paulo: Saraiva. 2010

VALENTE, Ana Lúcia E.F. *Ser Negro no Brasil Hoje*.(Coleção Polêmica). São Paulo: Moderna, 1987.

VASCONCELOS, Iolani - A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V.M. (Org.) *Rumo a Uma Nova Didática.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007. pp.112-120

VILLAÇA, Pablo. "O nascimento de uma nação". Cinema em cena. 27 nov 2010 (online) Disponível em <http://www.cinemaemcena.com.br/plus/modulos/filme/ver.php?cdfilme=459> Acesso em: 21 jun. 2013.

WEBER, Max. "Três tipos puros de poder legítimo". (online) Disponível em <http://www.lusosofia.net> Acesso em: 01 nov. 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003. pp.7-72.

YANNOULAS, S.C.; SAMPAIO M.A. Notas para a integração do enfoque de gênero na Educação Profissional, In: VOGEL, Arno (Org.) *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR*, Brasília: UNESP, 2001. pp. 69-106.

<><><>