

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO**

**Ana Livia Faria de Medeiros**

**Currículos em branco: uma análise sobre relações raciais e a nova Diretriz Nacional  
para cursos de jornalismo nas Faculdades Públicas mineiras**

**Juiz de Fora  
julho de 2018**





**Ana Livia Faria de Medeiros**

**Currículos em branco: uma análise sobre relações raciais e a nova Diretriz Nacional  
para cursos de jornalismo nas Faculdades Públicas mineiras**

Monografia apresentada ao curso de  
Comunicação Social, da Faculdade de  
Comunicação da Universidade Federal de Juiz  
de Fora, como requisito parcial para obtenção  
do grau de bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Figueira  
Leal

Juiz de Fora  
02 de julho de 2018





Ana Livia Faria de Medeiros

Título TCC

Monografia apresentada ao curso de Comunicação Social, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Figueira Leal (FACOM/UFJF)

Aprovada pela banca composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Figueira Leal (FACOM/UFJF) – orientador

---

Profa. Dra. Marise Pimentel Mendes (FACOM/UFJF) – convidada

---

Mestra. Camille Roberta Balestieri - convidada

Conceito obtido: ( ) aprovado(a) ( ) reprovado(a).

Observação da banca:

---

---

---

---

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2018.



Às mulheres que me amaram primeiro.



## AGRADECIMENTOS

Minha mais profunda gratidão aos meus familiares que possibilitaram que eu chegasse até este momento com condições materiais e subjetivas para me desenvolver com autonomia, especialmente às três mulheres que acompanharam minha trajetória mais intimamente: minha mãe, Sandra, minha tia, Maria Luíza, e minha avó, Iris.

Um agradecimento especial também a Luiz Carlos Júnior, por ter colaborado grandemente para minha conscientização quanto mulher branca privilegiada, além de cada gesto de carinho em momentos de desespero sejam pelas injustiças do mundo ou por esta monografia. Você, além das amigas Lia Manso e Camille Roberta me inspiram pela decência, indignação e grande coração.

À mestra (e agora oficialmente *Doutora*), Adenilde Petrina e às (aos) colegas dos coletivos Pretação, Vozes da Rua e Candaces; ademais, às diversas rodas de conversa sobre o tema ocorridas dentro Faculdade de Comunicação e outras instituições, como a OAB Subseção Juiz de Fora e o Grupo de Trabalho de Relações Raciais do Conselho Regional de Psicologia – Subsede Juiz de Fora;

A todas e todos meus professores, do jardim ao ensino superior, busco de maneira digna perpetuar a grandeza de espírito que vocês me ensinaram;

Ao meu orientador Paulo Roberto, extremamente paciente e dedicado, e à professora Marise Mendes pelas gentilezas e aprendizado ao longo da graduação.

Aos amigos e amigas do PET Facom;

E por último, à Universidade Federal de Juiz de Fora que acredito ter cumprido com seu dever para comigo de formação técnica, profissional e humanística.



*Primeiro o ferro marca  
a violência nas costas  
Depois o ferro alisa  
a vergonha nos cabelos  
Na verdade o que se precisa  
é jogar o ferro fora  
e quebrar todos os elos  
dessa corrente  
de desesperos*  
CUTI (LUIZ SILVA)

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de  
sua pele, por sua origem ou ainda por sua  
religião. Para odiar, as pessoas precisam  
aprender, e se podem aprender a odiar, elas  
podem ser ensinadas a amar.*  
(NELSON MANDELA)



## RESUMO

A presente investigação procura identificar possíveis silenciamentos a respeito da discussão sobre desigualdade racial nas Faculdades Públicas mineiras, ainda que este debate esteja garantido pela última Diretriz Curricular Nacional referente aos cursos de Jornalismo. A análise se dá através de uma crítica à branquitude e utiliza como metodologia a Análise de Conteúdo para depurar os dados de cada uma das seis Instituições de Ensino Superior e, por fim, apresentar uma comparação entre as potencialidades do levantamento do tema relações raciais entre as Universidades.

**Palavras-chave:** Comunicação. Currículos. Minas Gerais. Racismo Institucional; Branquitude.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expectativa Geral do curso – UFJF.....	30
Figura 2 – Comparação de potenciais entre lotes – UFJF.....	32
Figura 3 – Expectativa Geral do curso – UFMG.....	35
Figura 4 – Comparação de potenciais entre lotes – UFMG.....	37
Figura 5 – Expectativa Geral do curso – UFOP.....	41
Figura 6 – Comparação de potenciais entre lotes – UFOP.....	42
Figura 7 – Expectativa Geral do curso – UFSJ.....	46
Figura 8 – Comparação de potenciais entre lotes – UFSJ.....	48
Figura 9 – Expectativa Geral do curso – UFU.....	53
Figura 10 – Comparação de potenciais entre lotes – UFU.....	54
Figura 11 – Expectativa Geral do curso – UFV .....	57
Figura 12 – Comparação de potenciais entre lotes – UFV .....	59
Figura 13 – Comparação das expectativas para Lotes 1 entre as Universidades.....	60
Figura 14 – Comparação das expectativas para Lotes 2 entre as Universidades.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percentagem de brasileiros segundo cor/raça.....	2
Quadro 2 – Categorização das disciplinas da UFJF.....	26
Quadro 3 – Expectativa por eixo pedagógico da UFJF.....	31
Quadro 4 – Categorização das disciplinas da UFMG.....	33
Quadro 5 – Expectativa por eixo pedagógico da UFMG.....	36
Quadro 6 – Categorização das disciplinas da UFOP.....	38
Quadro 7 – Expectativa por eixo pedagógico da UFOP.....	41
Quadro 8– Categorização das disciplinas da UFSJ.....	43
Quadro 9 – Expectativa por eixo pedagógico da UFSJ.....	47
Quadro 10– Categorização das disciplinas da UFU.....	49
Quadro 11 – Expectativa por eixo pedagógico da UFU.....	53
Quadro 12– Categorização das disciplinas da UFV.....	55
Quadro 13 – Expectativa por eixo pedagógico da UFV.....	58

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 O DEBATE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL.....</b>	<b>5</b>
2.1 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL .....	8
2.1.1 <b>Racismo</b> .....	10
2.1.2 <b>Branquitude</b> .....	13
2.1.3 <b>Invisibilização e apagamento</b> .....	16
<b>3 CURRÍCULOS EM DEBATE: A MUDANÇA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO</b> <b>.....</b>	<b>18</b>
3.1 O DEBATE RACIAL NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....	19
3.2 O DEBATE RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE JORNALISMO/COMUNICAÇÃO .....	21
<b>4 METODOLOGIA: APLICANDO ANÁLISE DE CONTEÚDO.....</b>	<b>22</b>
4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	26
4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.....	32
4.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.....	37
4.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI.....	43
4.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	48
4.6 UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	55
4.7 ANÁLISE COMPARADA DAS UNIVERSIDADES.....	59
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em 27 de setembro de 2013, o Ministério da Educação instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo bacharelado, a serem observadas pelas instituições de ensino superior em sua organização curricular. Tais mudanças tinham o prazo de dois anos para serem implementadas. Uma delas, mais especificamente o Artigo 6º, discorre sobre a orientação que o conteúdo deve seguir em função do perfil do egresso e de suas competências:

Eixo de fundamentação humanística, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013, p. 04)

Observa-se, portanto, a necessidade para que o (a) egresso (a) conheça a realidade brasileira sob vários aspectos. Mas, nesse trabalho, a atenção estará voltada a um tema em especial: raízes étnicas. Além disso, compreende-se que a discussão de outros temas propostos, tais como instituições políticas contemporâneas, geografia humana, crenças e tradições, arte, literatura, ciência, tecnologia, fortalecimento da democracia, diversidade cultural e direitos individuais e coletivos perpassam pelas discussões de inclusão étnico-racial.

Sendo assim, pretende-se investigar como o tema das questões raciais aparece nas disciplinas de caráter obrigatório das seis graduações em Jornalismo/Comunicação Social das Instituições Federais de Minas Gerais. Para tanto, serão aplicadas ferramentas da Análise de Conteúdo (como inspeções semânticas e gramaticais), nas ementas identificadas como proponentes a tratar sobre o assunto. Desse modo, será verificado se as disciplinas cumprem (pelo menos em suas ementas oficiais) as novas regras do Ministério da Educação, fortalecendo, assim, a ligação entre jornalismo e democracia (MELO, 2004, p. 74) ou se, do contrário, consolidam o processo de invisibilização pelo qual propostas de discussão passam ao criticarem a branquitude.

Escolheu-se por analisar somente instituições do Estado de Minas Gerais, não só para que se pudesse incluir um estudo sobre a Faculdade à qual se origina a autora, mas também porque, segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE, relativo ao ano de 2010, Minas possui 53,5% de sua população negra, ou seja, pouco mais da metade, ainda que configure como 21º no

ranking em relação aos demais estados do Brasil. E esse percentual de pessoas que se autodeclararam negras tende a aumentar devido à crescente tomada de consciência racial, fazendo com que cada vez mais “mestiços (as)<sup>1</sup>” ou mesmo pretos (as) assumam identidades antes preteridas, malvistas, que não comoviam orgulho de pertença, ficando à mercê da ideologia racista do branqueamento. Há, portanto, uma série de nuances nem sempre objetivas que interferem nas respostas referentes à identidade étnico-racial, sendo inclusive esse um dos motivos pelo qual soma-se, em pesquisas, pretos e pardos originando a classificação de cor/raça negra<sup>2</sup>.

Quadro 1 - Percentagem de brasileiros segundo cor/raça.

A ordem hierárquica à direita da tabela identifica os estados com maior percentual de negros (demarcada pela autora).

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade								
Variável - População residente - percentual do total geral								
Sexo - Total								
Idade - Total								
Ano - 2010								
Situação do domicílio - Total								
Brasil e Unidades Federativas	Cor ou raça						Negros (preta+parda)	
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena		
Brasil	100	47,73	7,61	1,09	43,13	0,43	50,74	
Rondônia	100	35,32	6,85	1,42	55,63	0,77	62,48	13º
Acre	100	23,85	5,8	1,89	66,29	2,17	72,09	8º
Amazonas	100	21,24	4,13	0,91	68,88	4,84	73,01	6º
Roraima	100	20,92	5,85	0,96	61,25	11,02	67,1	10º
Pará	100	21,81	7,24	0,91	69,52	0,52	76,76	1º
Amapá	100	23,97	8,71	0,99	65,23	1,11	73,94	4º
Tocantins	100	24,96	9,12	1,85	63,13	0,95	72,25	7º
Maranhão	100	22,13	9,69	1,13	66,52	0,54	76,21	3º
Piauí	100	24,35	9,39	2,14	64,02	0,09	73,41	5º
Ceará	100	32	4,65	1,25	61,88	0,23	66,53	12º
Rio Grande do Norte	100	41,15	5,24	1,04	52,48	0,08	57,72	17º
Paraíba	100	39,8	5,65	1,29	52,74	0,51	58,39	16º
Pernambuco	100	36,67	6,49	0,93	55,3	0,61	61,79	14º
Alagoas	100	31,61	6,57	1,18	60,18	0,46	66,75	11º
Sergipe	100	28,21	8,9	1,24	61,39	0,25	70,29	9º
Bahia	100	22,19	17,1	1,13	59,16	0,4	76,26	2º
Minas Gerais	100	45,39	9,22	0,95	44,28	0,16	53,5	21º
Espírito Santo	100	42,15	8,35	0,62	48,62	0,26	56,97	18º
Rio de Janeiro	100	47,42	12,37	0,77	39,33	0,1	51,7	22º
São Paulo	100	63,91	5,52	1,35	29,11	0,1	34,63	24º
Paraná	100	70,32	3,17	1,18	25,09	0,25	28,26	25º
Santa Catarina	100	83,97	2,94	0,42	12,41	0,26	15,35	27º
Rio Grande do Sul	100	83,22	5,57	0,33	10,57	0,31	16,14	26º
Mato Grosso do Sul	100	47,29	4,9	1,22	43,59	2,99	48,49	23º
Mato Grosso	100	37,47	7,57	1,14	52,41	1,4	59,98	15º
Goiás	100	41,68	6,53	1,64	50,01	0,14	56,54	19º
Distrito Federal	100	42,19	7,71	1,62	48,24	0,24	55,95	20º

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>, Acesso em 5 de fev 2018.

<sup>1</sup> Considerando mestiço num sentido amplo, como resultado do cruzamento entre um(a) branco(a) e “não branco(a)”.

<sup>2</sup> Em resposta por e-mail à autora no dia 16 de fev de 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística afirmou: “O IBGE não utiliza a categoria “negros”, todas as pesquisas da instituição com a variável raça/cor utilizam apenas as categorias “preta” e “parda” nas divulgações de resultados. O que ocorre é que alguns estudiosos somam essas duas categorias e consideram, analiticamente, a categoria “negros”. Mas essa categoria analítica não é oficial do IBGE”.

Por mais que a discussão sobre as desigualdades raciais já exista no debate público, isso ainda não é feito com a devida escala, profundidade e responsabilidade. Escala, pois a discussão ainda se encontra restrita a grupos sociais específicos ou a poucos minutos de televisão (ou caracteres para o impresso, tempo no rádio, etc.), determinados pela agenda da mídia no momento, que por vezes é acompanhada de uma espetacularização ou de um tratamento superficial do assunto. A falta de persistência em debater o tema, aliada, em seguida, pela baixa possibilidade de aprofundá-lo não é capaz de quebrar preconceitos históricos e estruturais da nossa sociedade como o racismo.

Soma-se a isso o raso entendimento sobre a responsabilidade que o tema exige (não somente por sua complexidade, mas também pelo incômodo convite à transformação do modo de estar e ver o mundo), e obtemos a possibilidade de se perceber o debate como irrelevante, ou como se diz atualmente, “mimimi”. E há, então, os profissionais da comunicação que se encontram entre dois lados: tanto como possíveis receptores acrílicos da ideologia do racismo, quanto como propagadores dessa ideia. Mas existe uma forma, como diz o poeta Cuti, de quebrar os elos dessa corrente de desesperos, e ela passa fundamentalmente pela educação, mesmo que esse momento venha somente a acontecer tardiamente, na fase do Ensino Superior.

Portanto, se o tema já se faz crítico a qualquer construção educacional, o que se dirá sobre aquela que possibilita atuar diretamente na formação da opinião das pessoas? Há, então, a urgência de se discutir as desigualdades sócio-raciais nas faculdades de Comunicação/Jornalismo.

A hipótese é a de que, apesar das discussões étnico-raciais estarem previstas na última Diretriz Curricular Nacional, o tema ainda sofre invisibilização perante outras discussões dentro das salas de aula (quando não total apagamento), fortalecendo, assim, não a democracia, o conhecimento complexo da sociedade brasileira (fundamental para jornalistas), os direitos civis, coletivos e humanos, mas sim a estrutura que privilegia a branquitude como “constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como desejosa, norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (SCHUCMAN, 2012, p. 17). Caso essa hipótese se comprove, espera-se que se reconheça o problema de maneira a servir de estímulo para solucioná-lo.

A própria possibilidade de não discussão sobre o tema já pode ser entendida como um privilégio das pessoas brancas sobre as pessoas negras, visto que, ao negarem possíveis entendimentos, negam também possíveis retratações, trazendo assim uma posição de conforto a uns e sofrimento a outros. E o problema do racismo não poderá ser resolvido enquanto não se entender

que é a relação desigual entre os dois grupos, brancos e negros, que engendra essa estrutura, e que, portanto, não é um problema somente dos indivíduos negros<sup>3</sup>.

Isto posto, há um esforço para que esta pesquisa não atue ela mesma como ferramenta que invisibiliza a produção de intelectuais negros e negras: faz-se uma preferência por autores e autoras que trabalhem numa perspectiva crítica quanto à supremacia branca, seus privilégios e aos diversos sentidos de colonialismo (intelectual, estético, acadêmico, etc.), e, claro, que levantem os dilemas de nossa latinidade. Além disso, ao tratar das desigualdades raciais, buscar-se-á fazê-lo de modo que seja o branco o objeto da pesquisa, e não o negro, visto que se entende que a responsabilidade por este problema é também desse primeiro grupo. Tal entendimento é orientado, por exemplo, pelas pesquisas que Maria Aparecida Silva Bento (2014) vem realizando desde 1994 e que serão melhor tratadas no subcapítulo 2.1.2 deste trabalho.

---

<sup>3</sup> Cabe levantar o entendimento de Racismo Estrutural como um sistema de poder que constitui as relações no seu padrão de normalidade (não por uma suposta naturalidade, mas pela maneira como é estabelecido na realidade), como forma de racionalidade, de compreensão das relações, completamente integrado às dinâmicas econômica, política e subjetiva, seja conscientemente ou inconscientemente. Cf. Vídeo de divulgação do livro “O que é racismo estrutural” por Silvio Almeida, 2016. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida/>>. Acesso em: 27 jun 2018.

## 2 O DEBATE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Já em 1987, Octavio Ianni alertava em seu livro **Raças e classes sociais no Brasil** acerca de alguns mitos do debate étnico-racial. Isso ocorreu porque, historicamente, tomou-se “[...] consciência de que certas possibilidades de desenvolvimento da sociedade passaram a depender do estudo científico das condições e orientações das relações raciais” (IANNI, 1987, p. 290). Foi por meio dos livros de autores como Gilberto Freyre, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Oliveira Vianna e Roger Bastide, que propostas de reconhecimento indetentário-histórico-social foram sendo assimiladas não só pelo meio acadêmico, mas também pela população em geral. Assim, massificou-se ideias que não necessariamente se comprovam na realidade, mas que paradoxalmente são utilizadas para justificar condições dessa realidade. Exemplo disso é o mito da Democracia Racial. Portanto, as ciências sociais não estão isentas de falácias ideológicas, tal como diz Ianni: “[...] essas pesquisas não estão imunes ao fascínio do exotismo e do insólito, confundindo as dimensões significativas do real” (IANNI, 1987, p. 292). Especialmente a exotificação acontece devido à influência estrangeira na formação dos estudiosos, afinal, grande parte deles obteve sua formação acadêmica na Europa ou Estados Unidos, assimilando assim as categorizações, problematizações, valores e lógicas metodológicas destes lugares, até mesmo porque não era comum a busca por uma autonomia científica contextualizada ao Brasil. A título de exemplo do estranhamento que estudiosos relatavam, Octavio Ianni (1987, p. 294) apresenta a seguinte passagem de **Casa grande e senzala**:

E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação. Vi uma vez, depois de mais de três anos maciços de ausência do Brasil, um bando de marinheiros nacionais – mulatos e cafuzos – descendo não me lembro se do São Paulo ou do Minas pela neve mole de Brooklyn. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. (FREYRE, apud IANNI, 1987, p. 294).

Edith Piza (2014) faz uma diferenciação entre os estudos sobre os negros e os estudos sobre as relações raciais no Brasil. Até a década de 70, pesquisava-se “o problema do negro”, “o negro”, “o mulato/mestiço”, não incluindo o branco na equação, desconsiderando-o na dinâmica das relações raciais. Aliás, nem se racializava o branco, que era tido como universal; o outro era o não branco, passível de estudo, de ser transformado em objeto<sup>4</sup>. Sobre o histórico desses estudos, Kabengele Munanga (1999) expõe de forma melhor aprofundada e brilhantemente rigorosa em **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**.

---

<sup>4</sup> Sueli Carneiro elucida sobre esse fenômeno de alteridade em que um sujeito se constitui negando a plena humanidade do Outro, por isso o que é considerado Ser Universal precisa objetificar, catalogar, estudar o Outro. Cf. CARNEIRO, 2005.

Contudo, segundo Piza (2014), há uma exceção: no início da década de 50, o uspiano Oracy Nogueira lança um olhar do branco sobre o branco ao mapear as relações raciais principalmente no estado de São Paulo, durante estudo financiado pela Unesco. Aliás, o autor faz uma contribuição fundamental para os estudos da área: evidencia a diferença entre os critérios de racialização dos brasileiros (regra de aparência) e dos estadunidenses (regra de origem). A comparação entre os dois países sempre foi comum dentre os estudiosos dos séculos XIX e XX, mas foi com Nogueira que um novo paradigma se abre. Em nota de rodapé, Piza explica:

A regra de origem, nos Estados Unidos, baseia-se na chamada *one drop rule*, ou seja, a regra de uma gota de sangue, significando que uma gota de sangue negro é suficiente para que uma pessoa seja reconhecida e se reconheça como negra, durante oito gerações não importando se, em sua aparência, por processos de miscigenação, tenha de muito ultrapassado o que chamaríamos de linha de cor e/ou aparência, que é a forma de auto e heteroclassificação racial no Brasil. (PIZA, 2014, p. 62).

Há de se diferenciar também os conceitos de etnia e raça: enquanto a primeira refere-se a uma condição biológica, a caracteres genéticos e fenotípicos, raça diz respeito a uma forma política de hierarquizar os seres humanos que ultrapassa o plano material, biológico:

A “raça” não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o “outro” e os “outros” é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a “raça” é sempre “racialização”, trama de relações no contraponto e nas tensões “identidade”, “alteridade”, “diversidade”, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (IANNI, 2004, p. 23)

A partir da década de 70, com Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Fúlvia Rosemberg, é que se estabelece no Brasil de forma mais sólida os estudos comparativos entre as parcelas negra e branca da população brasileira, levando em consideração dados estatísticos referentes a trabalho, salário, escolaridade, etc. A diferença entre esses grupos apresentada pelas pesquisas desses autores explicita que o ponto gerador não pode mais ser considerado simplesmente o preconceito, mas sim – e principalmente – todo um arcabouço de prejuízos históricos, sociais e econômicos, que resultam “da discriminação de negros nos processos de mobilidade social e seu alijamento dos projetos de progresso socioeconômico nacional” (PIZA, 2014, p. 65).

Ainda assim, justamente por essas comuns reiterações ideológicas, estudos sobre a condição étnico-racial brasileira têm evoluído num caminho de desmascarar tais sentidos e destruí-los, inclusive para além do próprio Octavio Ianni: Maria Aparecida Bento apresenta alguns pontos cegos do trabalho não só de Ianni, mas também de Florestan Fernandes.

Mesmo que ao longo de suas trajetórias Florestan Fernandes e Octavio Ianni tenham feito uma outra abordagem sobre o branco, ainda assim para a esquerda ou para os progressistas, interessou este quadro em que se podia reconhecer as desigualdades, em que se podia tratar o problema do negro, mas sem abordar o branco brasileiro. Infelizmente, por serem clássicos dos mais citados na literatura das relações raciais, muitos estudos posteriores tratam de um problema negro no Brasil. (BENTO, 2014, p. 51).

A crítica de Bento vai no sentido de que a ideologia do branqueamento ocorre sobre o que é negro, como também sobre o que é branco, causando não só um problema de identidade racial, mas nacional, visto que o desejo de “europeização” da elite brasileira

[...] evidencia que não só os negros se sentem desconfortáveis com a sua condição racial, mas o próprio branco brasileiro desejava e deseja ainda hoje (vide os meios de comunicação de massa) perder-se no Outro, o europeu ou o norte-americano. Isso torna o problema do branqueamento uma questão que atinge a todos os brasileiros. (BENTO, 2014, p. 52).

Vale citar que antes mesmo de Ianni, outro autor apontava os erros metodológicos derivados de uma “visão socialmente daltônica”, incapaz de considerar os problemas raciais que também envolviam o mestiço. Em 1974, Eduardo de Oliveira e Oliveira escreve o artigo **O mulato, um obstáculo epistemológico**, fazendo uma reflexão crítica sobre os argumentos “historiográficos” do brasilianista Carl Degler na obra **Neither black nor white: Slave and race relations in Brazil and the United States**<sup>5</sup>. Para Eduardo Oliveira, o tão renomado livro de Degler padece de “daltonismo social” ao conceber o racismo brasileiro como atenuado (em comparação ao americano) devido à suposta aceitação social e bem-sucedida integração do mulato à sociedade brasileira. Isto demonstra que, na verdade, a interpretação do autor estadunidense se baseia no

[...] estereótipo criado por André João Antonil de que o Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos. O mulato ou *meia-raça*, no dizer de Gilberto Freyre, seria um tipo socialmente aceito na sociedade brasileira; este mito estaria fundamentado num outro mito – a máxima segundo a qual, no Brasil, quem tem um pouco de sangue branco é branco. (1974, *apud* CARONE, 2014, p. 185).

Mas, Octavio Ianni também trouxe contribuições noutra sentida, ao relacionar a própria condição de racialização de brancos, negros e mestiços ao contexto histórico-econômico e de classe. Para ele, a manifestação atual do preconceito racial só se elucida quando “focalizadas as condições estruturais em que escravos se tornam livres. ” (IANNI, 1987, p. 319). Está-se falando nesse ponto de outro mito: o da abolição da escravidão enquanto atitude espontânea e bondosa da Princesa Isabel. Na verdade, essa decisão ocorre quando o modelo econômico de produção e trabalho via escravidão já se encontrava falido. A dinâmica interna do sistema era incapaz de sustentar os requisitos globais de expansão, industrialização e diversificação da economia, gerando uma contradição entre escravo e mercadoria. Assim, o (a) escravo (a) torna-se um investimento

<sup>5</sup> Aliás, foi com essa obra que o autor ganhou o Pulitzer de História em 1972.

relativamente oneroso, com poucas possibilidades de ampliação da margem de lucro: “A organização mais eficaz do empreendimento, implicando a ordenação produtiva dos fatores e a avaliação mais cuidadosa dos custos, bem como das condições do mercado, evidencia a amplitude do risco do caráter agora *antieconômico* do investimento em escravos.” (IANNI, 1987, p. 16). Torna-se necessário diversificar as relações, criando e incentivando um mercado de mão-de-obra com base no trabalhador livre.

Além disso, se durante os 300 anos de escravidão como política de Estado houve resistência, não seria diferente dentro do espaço acadêmico atual. Tem-se, então, grandes intelectuais brasileiros que contribuíram e ainda contribuem para novos paradigmas antirracistas, como Eduardo de Oliveira e Oliveira, Maria Aparecida Silva Bento, Kabengele Munanga, Cruz e Souza, Abdias do Nascimento, Carlos Medeiros, Neuza Souza, Ernesto Carneiro Ribeiro, Luiz Gama, Carlos Medeiros, Lourenço Cardoso, Neusa Santos Souza, Lélia Gonzáles, Isildinha Baptista Nogueira, dentre outros (as).

## 2.1 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

O mito da Democracia Racial foi capaz de ultrapassar fronteiras e tornar o Brasil conhecido internacionalmente por uma suposta harmonia entre diferentes etnias e raças, sejam elas internas ou estrangeiras, popularizando, assim, uma ideia de cordialidade, tolerância e receptividade que foi massivamente utilizada em propagandas para atrair trabalhadores imigrantes (não negros) até meados do século XX (SKIDMORE, 1994). No entanto, esse mito foi historicamente construído.

O termo *Democracia Racial* surge não somente em um esforço de atenuar possíveis tensões entre grupos raciais no Brasil, mas antes mesmo disso, tal qual defende Skidmore (1994), como uma tentativa de justificar o alto índice de miscigenação que ocorria no país desde o período colonial. Gilberto Freyre (1980, *apud* BENTO, 2014, p. 47) citava o cruzamento racial dos brancos colonizadores com as indígenas (e futuramente com as escravas africanas) como a saída encontrada pela elite branca colonial para resolver problemas relacionados à falta de mulheres brancas e à subordinação da mulher na família. É através do cruzamento inter-racial que a distância social entre dominantes e dominados é modificada de modo a apagar as contradições e harmonizar as diferenças, gerando uma possibilidade de pacificação de conflitos. Na seguinte passagem de **Casa grande e senzala** é possível ver a identificação de Gilberto Freyre com os ideais da miscigenação e do branqueamento:

O problema do negro, entre nós, está simplificado pela miscigenação larga que alagou tudo, só não chegando a um ou outro resto mais só e isolado de quilombo ou a um outro grupo ou reduto de brancos mais intransigente nos seus preconceitos de casta ou de raça. (FREYRE,1980, p. 649).

Desse modo, Freyre retira de forma muito confortável a responsabilidade da elite branca sobre a condição de desigualdade racial, ao tratar a questão exclusivamente como um *problema do negro*, e acaba por negar o preconceito e a discriminação ao reservar a causa do “insucesso dos mestiços e negros” a eles próprios. Contraditoriamente, enquanto prescreve valores meritocráticos ao outro não branco, a elite brasileira busca por maneiras de “melhorar a raça” no país através do *embranquecimento* (ou *branqueamento*) da população. Este conceito é resgatado por Aparecida Sueli Carneiro (2005) e Thomas Skidmore (1994) como um dos caminhos que a elite brasileira racista encontrou para tornar possível o progresso da nação. Isso aconteceu historicamente de diversas formas. Uma delas, conforme apresenta Skidmore (1994, p. 108), é através das leis de imigração, como um decreto de 1890 (dois anos após a abolição), que excluía especificamente “nativos da Ásia e África”, ou ainda um decreto posterior, de 1920, que estabelecia Quotas de Origens Nacionais para limitar a entrada de imigrantes “non gratos”.

Outra forma é através da construção do mito da miscigenação e do sujeito mulato como uma alternativa entre o branco e o negro. Para Skidmore (1994, p. 113), a racionalização do branqueamento se deu quando já haviam acontecido misturas étnicas dentro de um contexto de tentativa de delimitação categórica racial (que se mostrou complicado demais). Só então adotou-se um entendimento multirracial (em contraposição ao birracial, existente nos Estados Unidos). Observa-se, portanto, que a miscigenação não resultou de uma indiferença ou aceitação da equiparação valorativa entre diferentes etnias. Ela se deu como um projeto e, como todo projeto, com objetivos específicos.

O termo mulato, inclusive, origina-se na tradição das teorias científicas racistas, influenciadas principalmente por Joseph Arthur Gobineau<sup>6</sup>. Este condenava o cruzamento inter-racial, pois acreditava que aí se perderia a pureza do sangue da raça branca e superior, produzindo seres inférteis e incapazes que comprometeriam o potencial civilizatório da nação. “O mestiço seria o *mulato*, equivalente ao *mulo*, animal híbrido e infértil derivado do cruzamento do jumento com a égua ou do cavalo com a jumenta” (CARONE, 2014, p.14). Ainda que na época a elite brasileira tenha ficado dividida entre condenar a mestiçagem ou adaptá-la, o termo foi amplamente aceito e popularizado, sendo comum até hoje.

---

<sup>6</sup> Cf. MUNAGA, 1999, p. 42.

A respeito da classificação de inferioridade racial no Brasil, Aparecida Sueli Carneiro acrescenta:

[...] a miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco. Isso tem impactado particularmente os negros brasileiros, em função desse imaginário social que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras, ou seus descendentes miscigenados, adotam para se auto definirem racialmente tais como: moreno escuro, moreno claro, moreno-jambo, marron-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, *confusos*, de tal maneira, que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, *pardo*! Algo que ninguém consegue definir seja enquanto raça ou cor. Talvez o termo pardo preste-se apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são. (CARNEIRO, 2005, p.64)

De fato, a política de branqueamento brasileira era baseada na crença de que a influência branca prevaleceria na miscigenação. A relativização das delimitações de raça no Brasil, ou seja, a rejeição dos brasileiros por teorias “absolutistas” (ou se é branco ou se é negro, e isso se dá de maneira visível, por ascendência, tal qual ocorre nos Estados Unidos, e não individualmente através do fenótipo da pessoa observada) coincidia com a aceitação plena da miscigenação como solução. A baixa taxa de natalidade negra (SKIDMORE, 1994, p. 105) também contribuía para que a ideia fosse confortavelmente aceita.

Para Octavio Ianni, o mito da democracia racial solapa até mesmo o progresso de institucionalização democrática, pois opera “reversivamente sobre as condições reais de existência, sobre os padrões de organização das relações entre homens” (IANNI, 1987, p. 331), impedindo o total usufruto e a expansão dos benefícios democráticos. A contradição desse mito se expressa no fato de que ao mesmo tempo que tenta invisibilizar a desigualdade racial, acaba por reafirmá-la, dando a entender que o processo de branqueamento não só racial (e geracional) é possível e acessível, como também o branqueamento comportamental, social, individual.

E em seu paradoxo, conforme contribui Aparecida Sueli Carneiro (2005), o mito transforma as tentativas de explicitação e admissão do racismo em experiências desagregadoras até mesmo de um espírito nacional, de uma característica fundante de nosso povo. Por fim, o mito da democracia racial acaba por favorecer e legitimar a discriminação étnico-racial.

### 2.1.1 Racismo

Para o filósofo afro-americano Charles Mills (1997, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 47), o conceito de racismo está intimamente ligado à supremacia branca global, configurando-se como um

sistema estruturado tanto formalmente quanto informalmente, de “privilégio socioeconômico e de normas para a distribuição diferencial de oportunidades e da riqueza material, de benefícios e encargos, direitos e deveres”. Esta hierarquização se dá não só no plano material, como também no simbólico, através, por exemplo, de lógicas colonialistas<sup>7</sup> e valorações hierarquias estético-linguísticas que geram lógicas como “cabelo bom/ cabelo ruim” e “negro de alma branca”, além de relações semânticas em que o que está ligado ao escuro/negro é colocado como pior em relação ao branco/claro (“humor negro”, “samba do crioulo doido”, “cor do pecado”, “não sou tuas negas”, “a coisa tá preta”, “denegrir”, “mercado negro”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra”, etc). Em sua dissertação de mestrado, Camille Balestiere aprofunda essas relações através da proposta de Frantz Fanon:

O racismo e o colonialismo, portanto, não são fenômenos pré-discursivos, a classificação das pessoas em termos raciais configura uma forma socialmente construída de ver e viver no mundo que é usada estrategicamente para a dominação e a colonização de um povo, não se refere apenas à exploração material, mas envolve a subjugação por meio da linguagem, como posto por Fanon (2008). De acordo com o autor, o colonialismo é também um fenômeno epistemológico, tendo em vista que a estruturação das ciências perpassa obrigatoriamente a linguagem e que no cerne da linguagem científica se localizam os pressupostos colonialistas. Ademais, ao explorar o colonialismo por meio da linguagem, Fanon (*Ibidem*) identifica os mecanismos psicanalíticos que produzem a subjugação das pessoas negras: em sua teoria a assunção da identidade da cultura se dá pelo domínio da linguagem, pois nela reside a esperança do reconhecimento, as pessoas negras fracassam em seus esforços pelo reconhecimento mesmo quando dominam o idioma, pois a cultura que conhecem e que os denomina enquanto negras é branca. Em outras palavras: a negritude se constrói na linguagem da branquitude e é por meio dela que se promove a essencialização da identidade negra. A construção do Outro, portanto, é vital para o sucesso do projeto colonial, para tal, é necessário apagar a cultura original do povo colonizado, imergindo-o num complexo de inferioridade para que esse assuma a linguagem do colonizador. Uma vez que compreende que a concretização do projeto colonial depende da produção do Outro e da dominação pela linguagem, o autor conclui que a ontologia é irrealizável em sociedades colonizadas. (BALESTIERE, 2017, p. 78).

O racismo age de forma tão desagregadora que estabelece o mulato como *obstáculo epistemológico*, fundamental para a imposição e manutenção do mito da democracia racial. Este conceito foi trabalhado por Eduardo de Oliveira e Oliveira, que o entendia como

[...] um impedimento ao conhecimento verdadeiro – um bloqueio criado pela própria ciência para se conhecer o objeto. Neste caso, o mulato é um impedimento para se conhecer, *de fato*, a natureza das relações raciais no Brasil. Na verdade, não se trata do mulato, mas sim da construção sociológica do mulato: a “saída de emergência” do sistema social que funciona como redutor de tensões raciais ou uma “válvula de escape” para evitar as polarizações antagônicas entre negros e brancos. (OLIVEIRA, 1974, *apud* CARONE, 2014, p. 186).

---

<sup>7</sup> A lógica colonialista se constitui como uma ideologia padronizante de dominação que orienta as várias formas de opressão, tendo sempre como referência as experiências da branquitude ocidental do “Primeiro Mundo”. Cf. BALESTIERE, 2017, p. 76 – 80.

Portanto, conforme afirma Iray Carone (2014, p.187), esse *constructo sociológico* derivado do ponto de vista da classe dominante branca acaba por retificar as relações raciais brasileiras ao supor que o país seja “o paraíso dos mulatos”. E existem outras ferramentas de operação do racismo que acabam por colocar a branquitude em uma situação extremamente confortável: a dinâmica da culpa é frequentemente utilizada. Como se não bastasse fingir não enxergar a desigualdade, nas vezes em que se consegue apontá-la, a crítica antirracista é invertida ao negro como “mimimi”, “mania de perseguição”, “sentimento inato de inferioridade” ou “tentativa de responsabilização injusta sobre o sujeito branco”. Ou seja, a lógica do racismo é tão cruel que tenta inverter as posições dos sujeitos sociais, procurando, quando não apagar, provocar dúvida ou culpa sobre a condição do oprimido, acabando por afetar o psicológico desses sujeitos, o que, novamente, é utilizado pela branquitude para justificar a subordinação do negro: tratam como falta de autoestima inata, completamente apartada de qualquer efeito que a dinâmica social do racismo possa gerar.<sup>8</sup> Mas se o negro é afetado psicossocialmente pelo racismo, não seria também o branco?

A dissimulação da branquitude é tão grande que é capaz de incluir os fatores que desejar (e quando desejar) para analisar os fenômenos. Ao avaliar a resistência do sujeito negro ao racismo, a branquitude acrítica não consegue incluir os fatores sociais, coletivos, histórico, econômicos na equação; mas ao apontar uma ocorrência qualquer que envolva um sujeito negro, surge a competência para inserir lógicas de ligação do individual para com o coletivo. A título de exemplo, há a pesquisa de Edith Piza (2014) analisando a diferença de percepção social entre brancos e negros no cotidiano do trânsito; ela observou que “um branco é apenas e tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo” (CARONE, 2014, p. 23). Isto também pode ser visto no cotidiano, por exemplo, quando em uma discussão sobre relações raciais o sujeito negro do grupo é utilizado pelos brancos como referência de conhecimento teórico e prático sobre o assunto (o Movimento Negro chama isso de “wikipreto”), como se representasse todo seu grupo (ainda que este sujeito negro não esteja atualizado nas discussões ou que sua fala esteja descontextualizada). Exemplo disso são as declarações do ator estadunidense Morgan Freeman, amplamente utilizadas pela branquitude acrítica. Mas até o negro como referência tem limite: o incômodo da branquitude. Se a crítica ousa

---

<sup>8</sup> Lia Maria Baraúna faz um estudo de caso em que desenvolve sobre como o racismo afeta o psicológico de pessoas negras. Cf. BARAÚNA, 2014, p. 142-144.

ferir o privilégio branco, não se prestando às necessidades da branquitude, ela é facilmente atacada através das qualidades daquele que a faz, numa tentativa de descreditar o sujeito negro em si. Iray Carone (2014) explora mais ainda essa condição da *culpa racializada socialmente* no racismo como algo que

Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social. (CARONE, 2014, p. 186).

Equívocos assim são facilmente encontrados na academia, transformando-se num racismo teórico baseado na ideia de que o biológico determina o social e o cultural. A respeito disso, a socióloga francesa Guillaumin (1972, *apud* PIZA, 2014, p. 66) observa a dinâmica do jogo das explicações entre raça e aspectos socioculturais que nunca incluem no processo o papel do opressor (o branco), somente do oprimido.

No caso da teoria (racista), este sistema de signos é a expressão, no universo intelectual e científico, da busca de uma ordem causal: a variedade de formas culturais está fundada e é explicada pela variedade de formas físicas. Esta é explicitamente a tese fundamental do racismo teórico. No caso do comportamento racista, a heterogeneidade (suposta ou real) do grupo visado é vista (interpretada) como uma característica física, a qual, por sua vez, fundamenta esta heterogeneidade até o absoluto e justifica, assim, o “pôr à parte”. (GUILLAUMIN, 1972, *apud* PIZA, 2014, p. 66).

Desse modo, para desarticular o racismo presente não só na sociedade como um todo, mas também na comunicação e nas salas de aulas, é necessário discutir a branquitude.

### 2.1.2 Branquitude

Como Diretora Executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, CEERT, Maria Aparecida Silva Bento (2014) vem realizando desde 1994 uma série de trabalhos<sup>9</sup> com pessoas brancas de diversas concepções e práticas políticas e percebeu que há algo em comum a todos esses sujeitos no que diz respeito ao modo como explicam as desigualdades raciais: “o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco” (BENTO, 2014, p. 26). Ou seja, há uma dificuldade social dos brancos se reconhecerem como pertencentes ao prolongamento

---

<sup>9</sup> Pesquisa *A força psicológica do legado social do branqueamento*, Coordenadora: Profa. Dra. Iray Carone, Instituto de Psicologia da USP, 1993-1996, apoio CNPq; Projeto Oportunidades iguais para todos, convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, coordenado pelo Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), 1995; Projeto Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça: uma experiência de política pública na região do ABC paulista, apresentado à Fapesp - Programa de Políticas Públicas, São Paulo, 1998.

de um problema, eximindo-se da responsabilidade e, assim, da possibilidade de construir soluções, não porque devem ajudar, mas porque são parte integrante do problema. Não só Bento percebeu isto, como também Neuza Santos, Edith Piza, Peggy McIntosh, entre outras(os) teóricas(os).

Segundo Bento (2014), esses grupos reconhecem as desigualdades raciais, mas não as associam à discriminação, e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Ainda para a autora, o conceito de branquitude está relacionado a traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento. O branco e a branca, aqui, são tratados, portanto, como sujeito racial ou, ainda, categoria sociológica; e o racismo (ou supremacia branca global), tal como analisa Charles Mills (1997, apud CARNEIRO, 2005, p. 47), como um sistema político, uma estrutura sistêmica de poder formal e informal, simbólica e material, de privilégios socioeconômicos e de regras para a distribuição desigual de oportunidades, riqueza, benefícios, direitos e deveres.

Antes de finalmente entender o conceito de branquitude é necessário poder enxergá-lo, ver seus efeitos, como se opera. Para este desvelamento, McIntosh colabora ao apresentar situações cotidianas que expressam a obtenção de *privilégio racial*, noção fundamental para a compreensão da branquitude, como alguma destas:

8. Eu posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunhem a existência da sua raça.
13. Se eu usar cheques, credit cards ou dinheiro, eu posso contar com a cor da minha pele para não operar contra a aparência e confiança financeira.
15. Eu não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária.
21. Eu nunca sou pedida para falar por todas as pessoas do meu grupo racial.
24. Eu tenho bastante certeza de que se eu peço para falar com a ‘pessoa responsável’, eu vou encontrar uma pessoa da minha raça.
27. Eu posso voltar para casa da maioria das reuniões das organizações as quais pertenço, sentir-me mais ou menos conectada, em vez de isolada, fora de lugar, ser demais, não-ouvida, mantido à distância, ou ser temida.
34. Eu posso me preocupar com racismo sem ser vista como auto-interessada ou interesseira.
40. Eu posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi.
41. Eu posso ter certeza de que se precisar de assistência jurídica ou médica, minha raça não irá agir contra mim. (MCINTOSH, 1989, apud CARDOSO, 2010, p. 615)

Para Stuart Hall (2005) e Lourenço Cardoso (2010), a identidade racial branca não é homogênea nem estática, modificando-se no decorrer do tempo: “De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar *ser* poder e *estar* no poder” (CARDOSO, 2008, p. 204-210). Tem-se então *privilégio racial* e *poder* como duas características fundantes da branquitude.

Sendo assim, branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, materiais, subjetivos, geracionais, construídos em alguma medida pela exploração histórica do grupo negro, ajudando por construção e reprodução do racismo. Ou ainda, conforme Piza elucida Frankenberg, um lugar de conforto onde o branco não representa nada para além de sua individualidade (ainda que deva se considerar intersecções para gênero e sexualidade):

Frankenberg vai definir branquitude a partir do significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo. (PIZA, 2014, p. 71).

A identidade racial branca, afirma Cardoso (2010), parte de uma não marcação de si e nem de suas próprias diferenças internas de etnia, por exemplo, fazendo com que os diferentes grupos brancos não se coloquem dentro das chamadas minorias raciais, étnicas ou nacionais. Portanto, há também de se salvar o branco (a) de sua branquitude, para que possam perceber suas contradições, suas questões, os problemas do próprio grupo, não tão somente do branco relacionado ao “não branco”. Inclusive é devido a essa dificuldade de se auto demarcar étnico-racialmente que frequentemente, quando esse grupo dá conta de sua desigualdade interna, compreende que (como está dentro do que é padrão) é natural (ou no máximo referente à classe), e que assim também seria a desigualdade perante os não brancos (como se a lógica pudesse simplesmente ser deslocada de forma universal ao Outro<sup>10</sup>), acabando por descreditar o racismo, eximindo o branco de sua responsabilidade. Logo, há uma série de armadilhas até a formação de uma branquitude crítica.

Cardoso diferencia fundamentalmente dois tipos de branquitude:

[...] a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. (CARDOSO, 2010, p. 611).

Em 2005 Edith Piza <sup>11</sup> propôs o uso articulado de dois conceitos semelhantes: *branquitude* como um ponto de superação do ideal branco, em que sujeitos brancos conseguem compreender sua racialidade e os privilégios dela advindos para, então, combater o racismo; e

---

<sup>10</sup> Para melhor compreender esse lugar do Outro, conferir CARNEIRO (2005).

<sup>11</sup> Cf. JESUS, 2012, p. 8.

*branquidade* como aquilo que aproxima os negros do referencial branco a fim de gerar aceitação social (portanto, branquitude seria uma superação da branquidade):

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a *negridade*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista (PIZA, 2005, p. 07 *apud* JESUS, 2012, p. 8).

E qual o lugar do comunicador que não o da exposição pública, que não de si, do outro, mas ainda na esfera pública. A profissão exige saber identificar posicionamentos e lidar com o público no sentido *lato sensu*. Para além disso, não seria papel das Universidades formar comunicadores e comunicadoras compromissados com ideais antirracistas? Caso sim, a Universidade deve igualmente estar compromissada com a formação de uma branquitude crítica.

### 2.1.3 Invisibilização e Apagamento

Como demonstrado, o não branco só se encontrava visível enquanto objeto de estudo do branco. Se, numa posição diferente, intelectuais negros e negras ainda são frequentemente preteridos diante de brancos. No Brasil, somente por volta dos anos 1960, Oracy Nogueira inicia pesquisas na perspectiva de um olhar do branco sobre o branco.

Mas Edith Piza (2014) inverte essa questão ao denunciar que invisível é o branco, pois na dinâmica das relações raciais ele se exime da responsabilidade ao não se considerar parte da equação, pois ocupa o lugar do universal, padrão, neutro, mero pesquisador-observador da história. A título de exemplo, Piza analisa Freyre e Florestan:

Os discursos de Freyre e Fernandes, principalmente, eram cartas de navegação facilmente decifráveis, num mundo onde a ordem do argumento era uma via de mão única, elidindo-se a própria racialidade para compreender o outro. O *eu* narrador destes estudos, o *eu* não mencionado, não era nem mesmo branco. Era neutro, incolor, transparente; vidraças e portas tão polidas que nem mesmo se podia vê-las. (PIZA, 2014, p. 61).

O espaço de visibilidade do Outro, enquanto sujeito numa relação em que raça é um definidor, é apresentado por Piza (2014, p.72) como *lugar de raça*. Ela se expressa quando esse Outro tido como não branco recebe excessiva visibilidade grupal, suas ações são coletivizadas, enquanto que o branco recebe intensa individualização. Observe que um fator marcante para estas análises é a alteridade, uma situação em que a relação e definição do outro se dá através de uma relação de contraste, comparação pela diferença.

Seguindo as conceptualizações de Piza e Guerreiro Ramos, Camila Moreira de Jesus (2012) demonstra que é ao silenciar sua própria racialidade (silenciar a branquitude) que a

branquidade se mantém hegemônica, obstruindo a possibilidade de sua superação, que seria a negritude.

Este silenciamento está relacionado também ao *epistemicídio*<sup>12</sup> e se dá não só através das escolhas de pesquisa, metodologia e bibliografia, dos(as) autores(as) utilizados na academia, mas também nas escolhas cotidianas das redações jornalísticas, ou, ainda, de locais de (re)produção de comunicação. Na dinâmica desse campo, silenciar ou até mesmo apagar, por exemplo, a contribuição de uma fonte ou a ocorrência de um fato interfere no agendamento político dos temas discutidos socialmente (*teoria da agenda-setting*), o que acaba por gerar um arrefecimento da discussão na sociedade em geral. Consequentemente, o combate ao racismo se delonga mais e mais para longe das bolhas dos movimentos identitários e da academia.

Até mesmo a pouca representatividade de comunicadores negros nos media revela a invisibilização e as posições de subalternidade que são estruturalmente impostas à população negra. E quando visíveis, o estranhamento por parte da branquitude para com estes sujeitos não colocados numa condição de servilismo é tamanha que é capaz de fazer instituições tradicionalmente racistas se manifestarem contra situação absurda: em dezembro de 2014, o **Jornal Nacional** da TV Globo (telejornal de maior popularidade no país) contrata a primeira mulher negra em função fixa da história do programa, Maria Júlia Coutinho (ou Maju), que atua como garota do tempo. Em julho de 2015 (SILVA, 2017, p.49.) e agosto de 2017 (Portal Geledés, 2017), a jornalista recebe uma série de ataques racistas na internet que mobilizam uma reação institucional da TV Globo através da campanha “#somostodosmaju”. São frases como “Não tenho tv colorida pra (sic) ficar olhando essa preta não”; “Estou com catarata? pq (sic) olhei pra (sic) foto e de repente tinha uma mancha preta”; “Essa macaca é tão preta que roubou a minha tv” (SILVA, 2017, p.50). As palavras utilizadas nos ataques revelam não só o preconceito dessas pessoas, mas também o nível de estranhamento que Maju causou ao confortável privilégio da representatividade universal branca na mídia brasileira, privilégio este que possibilita que pessoas se sintam tranquilas de publicar em suas redes sociais, ou seja, em um espaço público, tamanha barbaridade.

---

<sup>12</sup> Aparecida Sueli Carneiro define *epistemicídio* como um mecanismo de negação da legitimidade das formas de conhecimento, principalmente daquelas produzidas por grupos dominados. Cf. CARNEIRO, 2005, p. 96.

### 3 CURRÍCULOS EM DEBATE: A MUDANÇA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO

As mudanças nos currículos dos cursos de Jornalismo têm gerado debate há muitos anos. A respeito do atual currículo implementado, o parecer da Diretriz Curricular data a formação da Comissão de Especialistas mais especificamente em 2009. As organizações favoráveis às mudanças (ALBUQUERQUE, 2015, p. 27-28) destacam o reconhecimento da autonomia do Jornalismo perante a grande área da Comunicação; já as desfavoráveis lamentam a intensificação do caráter tecnicista, que reduz a definição e diversidade de atuação do profissional justo num momento em que o jornalismo *stricto sensu* passa por uma crise que exige habilidades plurais na área de convergência midiática, um certo autodidatismo, autonomia para criar e articular diferentes ferramentas midiáticas, etc. Além disso, houve um aumento da permanência do estudante na universidade e o estabelecimento do estágio obrigatório.

Essa mudança foi fortemente influenciada pelas decisões de 2002 da 16ª Vara da Justiça Federal de São Paulo, seguida da decisão de 2009 do Supremo Tribunal Federal pela não obrigatoriedade do diploma para se exercer a profissão de jornalista. Atualmente tramita no Congresso a PEC nº 33, de 2009 (apelidada PEC dos jornalistas) para restabelecimento da exigência do diploma para exercício da profissão.

Mas a discussão como um todo (das disputas entre as perspectivas tecnicistas e teóricas) já ocorre desde Kant, com “O conflito das faculdades” (MEDITSCH, 2005, p. 22-23) em 1798, que defendia a independência das ciências diante das preocupações práticas do meio profissional para a devida liberdade de estudos na descoberta de um conhecimento avançado, profundo, desinteressado às amarras da vida prática. Em contrapartida, Frederic Hudson, diretor do **The York Herald**, na metade do século XIX sentenciava: “o único lugar onde alguém pode aprender jornalismo é a redação de um grande jornal” (MELO, 2004, p.76). Mais tarde, Joseph Pulitzer, diretor da cadeia jornalística liderada pelo **New York World**, demonstrava um pensamento diferente, conforme resumido por Rizzini:

Pulitzer [...] afirmou ser naturalmente a redação o lugar indispensável à formação profissional do jornalista, como o hospital à do médico e o foro à do advogado. Mas o médico e o advogado não encetam a prática sem passar antes pelos bancos das faculdades. Por que só o jornalista é dispensado de saber a sua teoria ou de saber alguma coisa? (RIZZINI, 1953, *apud* MELO, 2004, p.76)

Portanto, a disputa se dá não só entre áreas diferentes do conhecimento, mas também dentro do próprio campo da Comunicação, e se expressa na busca por autonomia daquelas habilitações que já foram consideradas subáreas, tais como Audiovisual, Publicidade e Propaganda, além de Relações Públicas. Contudo, no caso do Jornalismo isso possui uma importância simbólica

*sine qua non*, visto que, diferente das demais especializações, “não se tratava de uma subárea agregada ao campo preexistente, mas da subárea que lhe deu origem” (MEDITSCH, 2005, p.24).

Isso acaba por gerar mudanças também na organização da influência da Teoria da Comunicação em geral na árvore de conhecimentos pedagógicos que passa a pleitear tempo de aula com as Teorias da Comunicação especializadas á cada habilitação. Essa disputa ficou evidente, conforme relata Meditsch (2005), num debate realizado na USP em 2005 sobre a reconfiguração das áreas de conhecimento em que a professora Maria Immacolata Lopes, representante das subáreas de Cinema e Audiovisual, Jornalismo e Relações Públicas (justo as que estão com currículos autônomos agora), manifestou sua inconformidade com a proposta de classificação da Associação dos Programas de Pós-Graduação (Compós), que

expandia a Teoria da Comunicação até ocupar dois terços das subáreas, espremia as demais subáreas de forma a não ocuparem mais do terço restante, fundindo umas e rebaixando outras, inclusive a de Jornalismo, ao nível hierárquico inferior de “especialidade”, e retirava ainda a Comunicação toda da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, para colocá-la nas Ciências Humanas (MEDITSCH, 2015, p.24).

Do outro lado, os representantes da Teoria da Comunicação se mostravam desinteressados em conhecer e dialogar sobre a bibliografia considerada fundamental para as especializações. Como resultado, fragiliza-se o reconhecimento perante os demais campos do conhecimento e divide-se as possibilidades de diálogo entre as subáreas através de entidades de pesquisa científicas (que também se automatizaram, criando novas organizações independentes para cada habilitação), assim como novos programas de pós-graduação especializados.

Para além das rivalidades intragrupos, o que o futuro da profissão (com todas suas possibilidades de especialização) aguarda a seus profissionais parece ter sido traduzido pelo então reitor da Universidade Federal de Santa Catarina durante evento na USP em 2008. Álvaro Prata reforçou as várias missões dessas instituições: educar, pesquisar, profissionalizar, organizar o conhecimento e interagir com a sociedade, pois “não há espaço para o intelectual absorto e descompromissado” (**Jornal da USP online**, 2008 *apud* MEDITSCH, 2005, p.23).

### 3.1 O DEBATE RACIAL NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Reunindo a avaliação de diversos estudos sobre a representação de negros(as) na mídia de massa em geral, Claudia Acevedo e Jouliana Nohara (ACEVEDO, Cláudia; NOHARA, Jouliana, 2008, p. 122) apresentam que a visibilidade numérica ainda é menor do que caberia a uma população que equivale a 53,6%<sup>13</sup> dos brasileiros. Mesmo considerando os avanços no número de

---

<sup>13</sup> Segundo dados do IBGE de 2014.

personalidades negras na mídia, o estudo observou que esses personagens ainda estão fortemente ligados a estigmas raciais, ou mesmo aos funcionários de sempre que são alocados nesses “papéis de tipo”<sup>14</sup>. Um exemplo recente ocorreu com a novela **Segundo Sol** da rede Globo: ambientada no estado com a maior população negra no país, a Bahia, a trama apresenta um número irrisório<sup>15</sup> de personagens negros e negras. Por conta da baixa representatividade racial, a emissora chegou a ser acionada pelo Ministério Público do Trabalho no Rio de Janeiro<sup>16</sup> e, em resposta<sup>17</sup>, uma das justificativas foi a não disponibilidade das atrizes Taís Araújo e Camila Pitanga.

A (ainda que singela) evolução sobre a representatividade midiática da população negra tem forte influência da atuação do Movimento Negro, de grupos identitários e intelectuais comprometidos com a luta antirracista nas ruas, além da popularização dos Estudos Culturais na área da comunicação e também da pressão gerada nas redes sociais, fazendo com que seja impossível não debater certos temas inclusive nos media tradicionais.

Segundo Dornelles e Moura (2017), a utilização das redes sociais pelos profissionais da comunicação afeta os temas a serem tratados tanto na agenda da sociedade, quanto na agenda do media. Jornalistas como William Bonner, Fernanda Gentil e a própria Maria Júlia frequentemente interagem com seu público na internet não só abordando assuntos alheios à profissão, como também introduzindo pautas que foram ou serão tratadas em seus programas.

Pesquisas da Comunicação analisando o racismo e o campo jornalístico são mais frequentes como estudos de caso. Talvez isso aconteça até mesmo por uma falta de incentivo que futuros comunicadores recebam ainda na graduação, o que pode mudar com a institucionalização do debate sobre raízes étnicas e temas correlacionados via Nova Diretriz Curricular de 2013, além, é claro, da Lei 10.639/03, que garante 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

---

<sup>14</sup> A Emissora TV Globo categoriza a natureza de papéis em que seus atores e atrizes mais “se encaixam” segundo critérios da empresa. “Papéis de tipo” é uma das nomenclaturas dadas a personagem que fogem do padrão branco, classe média, cis, héteronormativo, originário do Sudeste e considerado “sem sotaque”.

<sup>15</sup> Em lista de 26 atores divulgada pela emissora, apenas três são negros na novela.

<sup>16</sup> Matéria “Ambientada na Bahia, novela não tem negros e MP aciona Globo”. Por Julio Ottoboni para Carta Capital, 2018. Disponível em: <<http://envolverde.cartacapital.com.br/ambientada-na-bahia-novela-nao-tem-negros-e-mp-aciona-globo/>>. Acesso em: 26 junho 2018.

<sup>17</sup> Matéria “Elenco questiona falta de negros em ‘Segundo Sol’ e Globo promete ‘evoluir’”. Por Mauricio Stycer para *Blog do Mauricio Stycer do Portal UOL TV e Famosos*, 2018. Disponível em: <<https://mauriciostycer.blogosfera.uol.com.br/2018/05/03/elenco-questiona-falta-de-negros-em-segundo-sol-e-globo-promete-evoluir/>>. Acesso em: 26 junho 2018.

a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. O efeito dessas mudanças deverá ser sentido e investigado futuramente por mais pesquisadores (as).

### 3.2 O DEBATE RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE JORNALISMO/COMUNICAÇÃO

A Diretriz Curricular Nacional de 2009 (BRASÍLIA, 2009) já fazia referência ao tema *raízes étnicas, realidade brasileira, geografia humana* e demais assuntos passíveis de serem atravessados pela questão racial. As principais mudanças<sup>18</sup> com a Diretriz Curricular de 2013 se deram na divisão e autonomização das subáreas da Comunicação, maior interdisciplinaridade e interação entre teoria e prática, além da regulamentação do Estágio Supervisionado.

Não foram encontrados estudos comparando especificamente os currículos dos cursos de jornalismo através de um recorte de raça, o que revela tanto um certo ineditismo desta pesquisa, quanto a situação dramática de estudos voltados a esse corpus.

---

<sup>18</sup> Em entrevista ao *Instituto Humanitas Unisinos On-Line*, o integrante da Comissão de Especialistas responsáveis elaborar a Diretriz de 2013, Sérgio Mattos, analisa as mudanças. Cf. “Os desafios das novas diretrizes do Curso de Jornalismo. Entrevista especial com Sérgio Mattos”, 2014.

#### 4 METODOLOGIA: APLICANDO ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS EMENTAS

Numa tentativa de fazer uma reflexão sobre os anos de graduação da autora, escolheu-se inverter os lugares e trabalhar a Faculdade de Comunicação da UFJF como objeto de pesquisa, aproveitando para, conforme sugestão do orientador Paulo Roberto Figueira Leal, contextualizá-la frente aos demais seis cursos de Instituições Superiores Públicas do Estado de Minas Gerais, visto que o entendimento do racismo quanto problema social perpassa por compreendê-lo na sua dinâmica estrutural, ramificada nos sistemas de poder do Brasil, contextualizada, não individualizada, não personalizada.

Para isso, a Análise de Conteúdo (AC) oferece a sistematização e o rigor técnico necessários para descrever e interpretar o conteúdo de numerosos documentos. Laurence Bardin descreve uma das técnicas dessa metodologia, a Análise Categorical:

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. (BARDIN, 1977, p. 43).

Em outras palavras, essa técnica permite desmembrar o texto em unidades que podem ser agrupadas conforme as categorias que o (a) pesquisador (a) queira focar, como por exemplo por temas gerais ligados à semântica ou à gramática das unidades repartidas.

*Unidade de registro*, segundo Bardin, refere-se à “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 134). Pode, por exemplo, reter-se unicamente numa palavra (etnia, por exemplo) ou em palavras-tema (democracia, por exemplo). A *codificação* que gerará as unidades de registro é uma transformação – via regras precisas – dos dados brutos do texto e ocorre mediante recortes, agregações ou enumerações que permitam uma representação do conteúdo ou do que ele expressa, ou seja, é a codificação que dá ao (a) estudioso (a) a “descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (O.R. HOLSTI, 1969 *apud* BARDIN, L., 1977, p. 131). Portanto, esta pesquisa exige um esforço interpretativo capaz de perceber o quanto determinadas palavras-chave são atravessadas sobre o tema da relação/desigualdade racial.

Acima da unidade de registro está a *unidade de contexto*, que serve para dar a compreensão ao segmento da mensagem a que a unidade de registro pertence. Esta pode ser, por exemplo, a frase para a palavra ou o parágrafo para o tema. Um exemplo é a palavra *Identidade* que, a depender do seu contexto, diz respeito a diferentes assuntos que podem ou não ser incluídos no estudo. Apesar de serem o mesmo código, a “Identidade” inserida em um contexto de Marketing

está distante de possíveis interlocuções com o debate sobre relações raciais, já a “Identidade” presente em Sociologia está mais próxima. Desse modo, a primeira não seria considerada como unidade de registro para o estudo, enquanto a segunda seria.

Outra unidade de contexto importante é o próprio Projeto Pedagógico para a Ementa em si. Neste estudo, considerou-se como unidade de registro não só o que aparecia na parte da Ementa propriamente dita, mas também nos desdobramentos dela, como Conteúdo Programático e Objetivos da disciplina. Afinal, uma unidade de registro com tema muito amplo presente na ementa (que num primeiro momento poderia ser categorizada em um lote x) pode receber adições de sentidos nas demais áreas do texto (possibilitando, talvez, que ela se enquadre em um lote y).

Por *análise temática*, dividimos os “núcleos de sentido” e a frequência de aparição destes (que leva ao grau de relevância do tema para o curso como um todo). Escolheu-se, portanto, três grandes categorias: *Temática presente*, *Temática que possibilita interface* e *Temática ausente*. Ou seja, em *Temática presente* agrupa-se as unidades de registro que levam a um entendimento explícito, exato, garantido sobre o aparecimento da discussão relação/desigualdade racial e sua manutenção na disciplina. Já em *Temática que possibilita interface*, enquadra-se num meio termo, em que as unidades têm significado mais amplo, mas que ainda potencialmente viabilizam a discussão. Por conseguinte, em *Temática ausente* contabiliza-se as ausências do debate. Além disso, cada elemento não pode existir em mais de uma categoria (condição de exclusão mútua).

A contabilização das unidades de referência pode se dar de várias formas (por simples presença; por frequência ponderada; intensidade; direção; ordem; coocorrência; etc.), mas no caso deste estudo escolheu-se a *regra de enumeração por presença (ou ausência)*.

A Análise das ementas de cada IES se divide em três fases, sendo que a segunda apresenta dentro dela dois recortes: a primeira fase consiste em analisar as disciplinas obrigatórias como um todo de uma mesma instituição sob os critérios de *Temática presente*, *Temática que possibilita interface* e *Temática ausente*. Levando em consideração que existem disciplinas de natureza diferente devido ao eixo pedagógico a que estão inseridas (aquelas de caráter mais humanístico em tese têm maior possibilidade de gerar e manter discussões de temas potencialmente ligados à relação/desigualdade racial do que disciplinas de caráter mais técnico), a segunda fase objetiva comparar somente matérias de mesmo caráter, com as mesmas potencialidades de abertura. Ou seja, como a discussão aparece nas disciplinas de eixo mais humanístico? E nas disciplinas de cunho mais técnico, onde em geral não se espera abertura ao tema, a discussão aparece? De que maneira?

Já na terceira fase será apresentado um quadro geral confluindo os resultados das duas fases anteriores, a fim de dar uma perspectiva ampla e aprofundada sobre o curso.

Isto feito para cada Instituição de Ensino Superior, será realizada, por fim, uma comparação final entre as entidades, tanto por disciplinas pertencentes ao mesmo eixo (resultados da segunda fase) quanto por curso em geral (terceira fase).

Cabe, portanto, diferenciar que disciplinas seriam essas classificadas como “mais humanísticas ou mais técnicas”. A Diretriz Curricular Nacional instituída em 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013, p. 04) apresenta seis eixos pedagógicos: *Eixo de fundamentação humanística*, *Eixo de fundamentação específica*, *Eixo de fundamentação contextual*, *Eixo de formação profissional*, *Eixo de aplicação processual*, *Eixo de prática laboratorial*. Avaliando as propostas dos três últimos eixos, é possível enquadrá-los dentro de uma perspectiva mais técnica e que, portanto, em tese, não apresentam tanto potencial de discussão sobre relação/desigualdade étnico-racial quanto os demais eixos. Ainda assim, suas ementas são examinadas na primeira fase da análise. Caso seja identificada a possibilidade de discussão do tema, tem-se um ganho inesperado que pode, inclusive, ser comparado perante as disciplinas em que a discussão deveria haver, mas não ocorre (de cunho humanístico, por exemplo).

Nas tabelas, as disciplinas receberam marcações por cor como referência aos seus respectivos eixos pedagógicos. São elas:

	Eixo de fundamentação humanística
	Eixo de fundamentação específica
	Eixo de fundamentação contextual
	Eixo de formação profissional
	Eixo de aplicação processual
	Eixo de prática laboratorial

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

É necessário melhor definir quais unidades de registro estariam enquadradas na categoria *Temáticas que possibilitam interface*, visto que sua natureza de “meio termo” pode gerar dúvidas. Não é porque a Diretriz Curricular Nacional instituída em 2013 expressa mais claramente o tratamento do debate através do termo *raízes étnicas* que sua abertura não possa ocorrer dentro de outros temas. A própria Análise de Conteúdo possibilita o uso de *inferências*, que nada mais é do que uma interpretação controlada que pode se dar tanto sobre forma/código em si, quanto do conteúdo/significação. Palavras ou frases que atraem sentidos abertos de onde podem sair problematizações sobre relação/desigualdade étnico-racial serão, portanto, incorporadas nessa categoria temática, por exemplo: “ideologias”; “teoria crítica da cultura”; “reflexão crítica”;

“realidade brasileira”; “sociedade”; “identidade”; “ética”; “função social do jornalismo”; “contexto social” etc. Quando necessário uma análise específica sobre os significados das unidades para justificar determinado enquadramento, fica demonstrado, por amostra, como se deu o procedimento em todas as unidades semelhantes das outras Universidades.

A maior parte das IES divulgam os enquadramentos das disciplinas obrigatórios em seus respectivos eixos pedagógicos, mas quando essa descrição não ocorreu, utilizou-se a ferramenta de inferência da Análise de Conteúdo para que a própria pesquisadora executasse a categorização.

Importante ressaltar que a avaliação desse estudo se dá sobre o que é potencializado ou deixa de ser potencializado pelas ementas, não garantindo o que efetivamente é aplicado, afinal está se analisando as ementas, não a *práxis* da sala de aula. Portanto, ao final da pesquisa, se for comprovado um baixo potencial de abertura ao tema isso pode significar na realidade um quadro ainda mais dramático. Ainda assim, pode-se dizer que é justamente no garantimento formal via ementa que aumenta a possibilidade de discussão.

Existem duas formas de abordagem que podem ser usadas concomitantemente na mesma análise: quantitativa (dedutiva, de verificação de hipóteses; em que os objetivos são precisamente definidos anteriormente) e qualitativa (heurística, de modo que as categorias, orientações e objetivos podem ir surgindo mais precisamente de acordo com o andamento da investigação). Desse modo, num primeiro momento a abordagem escolhida é a quantitativa, afinal o objetivo deste estudo é verificar se uma hipótese se confirma ou não e em que grau isso acontece: as disciplinas de caráter obrigatório das seis IES públicas mineiras abrem possibilidades de discussão sobre desigualdade racial, conforme garante o Artigo 6º da última Diretriz Curricular Nacional para os cursos de graduação em Jornalismo?

Já num segundo momento, a análise qualitativa, por seu caráter mais maleável que se adapta à evolução das hipóteses, ajuda a responder outra questão: se a ementa se abre à discussão das desigualdades étnico-raciais ou não (aí provocando invisibilização), de que forma isso acontece, pois assim, caso a hipótese se confirme (há silenciamento sobre o tema), poder-se-á enfrentar o problema de maneira mais eficaz.

Historicamente, afirma Moraes (1999), os objetivos da AC baseiam-se primordialmente numa definição de Laswell, em que é possível encontrar seis categorias de análise, cada qual respondendo às suas questões. Para este estudo, optou-se por duas:

- 1) *Para dizer o quê* o texto se orienta? Trata-se das “características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.” (MORAES, 1999, p. 5).

- 2) *Como* a “comunicação se processa, seus códigos, seu estilo, a estrutura da linguagem e outras características do meio pela qual a mensagem é transmitida” (MORAES, 1999, p. 5).

Vale dizer que, assim como nos lembra Moraes (1999), qualquer interpretação, por mais científica que seja, está vulnerável a níveis de percepção ligados à visão de mundo e experiências do leitor, ou ainda, como diz Bardin (1977), “ Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 15).

O *corpus* do estudo é constituído de mais de 82 documentos, totalizando por volta de 800 páginas.

As disciplinas obrigatórias foram classificadas nas tabelas segundo graus de potencialidade para tratamento do tema (relações étnicorraciais) que a própria ementa poderia abrir ou não. Excluiu-se as disciplinas que fogem ao controle de uma ementa pedagógica por dependerem mais do contexto da prática (como estágio) ou da escolha do aluno (Trabalho de Conclusão de Curso) do que da orientação da IES.

Optou-se preferencialmente por analisar os currículos dos turnos diurnos pois estes têm, de modo geral, mais discentes matriculados. Contudo, nos casos de IES que só oferecem curso noturno os dados foram igualmente coletados, como no caso da Universidade Federal de São João del-Rei.

#### 4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A respeito da Universidade Federal de Juiz de Fora, foram selecionadas 37 disciplinas de natureza obrigatória do curso de Jornalismo turno integral. O enquadramento das disciplinas em seus respectivos eixos foi divulgado pela própria Faculdade. O Projeto Pedagógico apresenta somente as Ementas em si, não havendo outras partes como Objetivos, Conteúdo Programático ou Bibliografia.

Quadro 2 – Categorização das disciplinas da UFJF

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	Teoria da comunicação I		“Funcionalismo sociológico”; “teoria crítica da cultura”	

1º	Comunicação e Expressão Escrita I			X
1º	Fundamentos do Jornalismo	“Os elementos estruturantes do ethos jornalístico”; “Jornalismo e realidade social”		
1º	Comunicação e Expressão Visual			X
1º	Mídia e Realidade Brasileira	“Os meios de comunicação e a sociedade brasileira em seus aspectos econômicos, políticos e culturais”; “A cobertura dos meios de comunicação da realidade brasileira contemporânea”; “Mídia e debates contemporâneos: os desafios da sustentabilidade e da inclusão social, étnica e de gênero”		
1º	Sociologia - História, Temas e Atualidade	“temas atuais de relevância social sob uma perspectiva sociológica”		
1º	História da Arte III		“Arte na sociedade de classe”; “Uma nova crítica dos meios de comunicação”	
2º	Teoria da Comunicação II		“Estudos Culturais”; “Estudos latino-americanos”	
2º	Comunicação e Expressão Oral			X
2º	Comunicação e Expressão Escrita II			X
2º	História do Jornalismo			X
2º	Fotojornalismo		“A utilização da fotografia pelo jornalismo - perspectiva crítica”	
2º	Produção e Redação em Jornalismo Impresso I			X
2º	Técnica de Investigação Jornalística			X
3º	Semiótica e Comunicação			X
3º	Técnica de Jornalismo Audiovisual			X
3º	Teoria do Jornalismo			X
3º	Planejamento Gráfico			X
3º	Produção e Redação em Jornalismo Impresso II		“Angulação e aprofundamento”; “humanização do relato”	
3º	Desafios Éticos do Jornalismo		“Desafios à consciência: vícios, equívocos, virtudes e valores”; “As condutas nas coberturas jornalísticas”; “Estudos de casos emblemáticos”; “O código de Ética dos jornalistas brasileiros”	

3º	Antropologia II/Estudos Culturais <sup>19</sup>	“o processo do etnocentrismo”; “As representações culturais”; “A produção simbólica nas sociedades complexas. O caso brasileiro”		
4º	Pesquisa em comunicação I			X
4º	Opinião e Análise em Jornalismo		“Políticas e linhas editoriais”; “Diferentes públicos e mídias”; “Valores ideológicos em notícias e reportagens”; “A opinião não verbal”	
4º	Comunicação comunitária	“Comunicação Alternativa e Comunicação Comunitária”; “A comunicação dos movimentos sociais populares e das minorias sociais – o movimento sindical, o movimento dos sem-terra, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTQT, entre outros”; “A Leitura Crítica dos Meios”; Desenvolvimento pelas comunidades de seus recursos de comunicação”; “Ciberativismo”		
4º	Mídia Digital I			X
4º	Laboratório de Jornalismo Impresso			X
4º	Comunicação e Estética		“Suas manifestações [da estética] no cotidiano da política, mídia, consumo e entretenimento”; “A indústria cultural e as disputas no âmbito da cultura e da sociedade”	
5º	Radiojornalismo			X
5º	Telejornalismo			X
5º	Assessoria de Comunicação			X
5º	Jornalismo Digital			X
5º	Comunicação e Marketing		“Reflexão crítica”; “Responsabilidade social”	
6º	Laboratório de Radiojornalismo			X
6º	Edição jornalística audiovisual			X
6º	Laboratório de Assessoria de Imprensa			X
7º	Laboratório de Assessoria de Telejornalismo			X

<sup>19</sup> Em alguns documentos esta disciplina é nomeada como Antropologia II. Em outros, como Estudos Culturais.

7º	Laboratório de Jornalismo Digital			X
----	-----------------------------------	--	--	---

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

As disciplinas denominadas *Projeto Experimental I e II* são direcionadas à orientação para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, portanto têm ementa variável (a depender do objeto escolhido pelo(a) discente) e não foram incluídas no Quadro 2.

O segundo período traz em sua grade *Teoria da Comunicação II*, que possibilita debate sobre Identidade, inclusive racial, dentro de unidades de registro “Estudos Culturais”; “Estudos latino-americanos”. A título de exemplo citamos os estudos do teórico jamaicano Stuart Hall.

*Produção e Redação em Jornalismo Impresso II* (terceiro), *Desafios Éticos do Jornalismo* (terceiro) e *Opinião e Análise em Jornalismo* (quarto) enquadram-se no lote Temática que Possibilita Interface porque interpretou-se que, ao discutir “humanização do relato”, “casos emblemáticos do jornalismo” e “valores ideológicos em reportagens”, poder-se-á comparar exemplos de angulações tendenciosas de nossa área fortemente influenciadas pelo racismo, como por exemplo o caso do Bar Bodega.

Em *Fotojornalismo* (segundo período), entende-se que uma perspectiva crítica da fotografia pode – e deve – discutir, por exemplo, como o desenvolvimento da tecnologia fotográfica durante a história foi voltado à referência de captação de cor da pele branca. A respeito disso, o jornal digital **Nexo** produziu uma interessante matéria em 2016<sup>20</sup>.

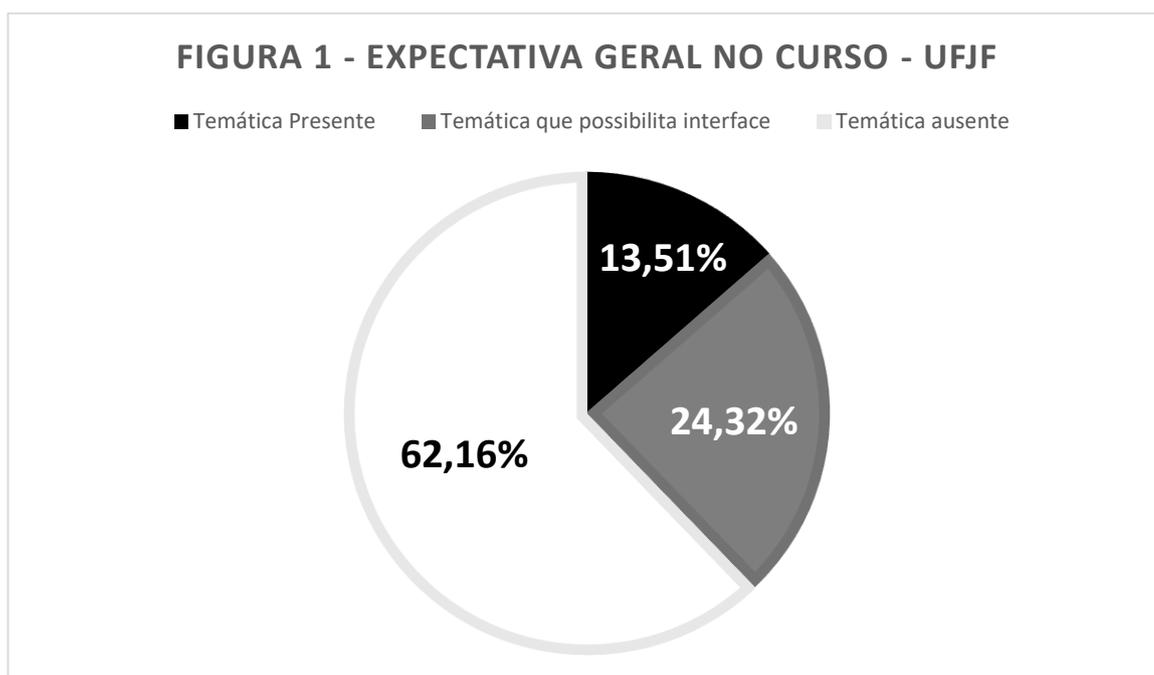
Em *Comunicação e Estética* (quarto período), tem-se as unidades “manifestações [da estética] no cotidiano da política, mídia, consumo e entretenimento” e também “A indústria cultural e as disputas no âmbito da cultura e da sociedade”. Há então uma abertura, a possibilidade de estudar as diversas manifestações estéticas de grupos identitários que vêm, quando não criando seus próprios espaços (por exemplo, o tumbler *Black Contemporary Art* (DREW, 2018), que objetiva divulgar a produção artística negra, e o *Studio Museum in Harlem* (Studio Museum in Harlem, 2018), dedicado exclusivamente a artistas negros e negras), tentando disputar os tradicionais e revelando as contradições e os preconceitos destes (como fez Donald Glover com *This is America*<sup>21</sup>, que trata das distrações midiáticas diante de problemas da realidade americana, tal qual o genocídio

<sup>20</sup> Cf. Reportagem Nexo. Desenvolvida por Juliana Domingos de Lima, 2016. Como a indústria da fotografia determinou que o ‘normal’ é a pele branca. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/08/Como-a-ind%C3%BAstria-da-fotografia-determinou-que-o-%E2%80%98normal%E2%80%99-%C3%A9-a-pele-branca>>. Acesso em 12 de fev. 2018

<sup>21</sup> Cf. Childish Gambino. *This Is America*, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>. Acesso em 26 de jun. 2018.

do povo negro, ou ainda, Beyoncé com *Apeshit*<sup>22</sup>, que critica justamente o preconceito e o racismo histórico na arte).

Sem considerar a natureza das disciplinas em relação aos seus eixos pedagógicos, observa-se que o curso de Jornalismo da UFJF não possibilita abertura ao tema em 23 das 37 disciplinas (62%); Temática que possibilita interface está presente em 9 de 37 (24,32%); e Temática Presente está em 5 disciplinas (13,51%):



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

O período com maior possibilidade de aparecimento do tema foi o primeiro (42,85% de chance), seguido do quarto (16,66%) e do terceiro (14,28%).

Levando em consideração que a natureza de algumas disciplinas pode dar mais peso a certas valências (visto que a expectativa do debate é maior naquelas de cunho humanístico do que nas de cunho mais técnico), recortou-se a análise pelos eixos pedagógicos. Portanto, contabilizou-se o número de disciplinas daquele eixo dentro da mesma categoria (por exemplo, existem no curso três disciplinas de fundamentação humanística enquadradas em Temática Presente) e dividiu-se pelo número de disciplinas totais daquele eixo (fundamentação humanística tem, por exemplo, cinco disciplinas no curso todo). Assim sendo, encontrou-se o seguinte resultado:

<sup>22</sup> Cf. The Carters. Apes\*\*t, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbMqWXnpXcA>. Acesso em 26 de jun. 2018.

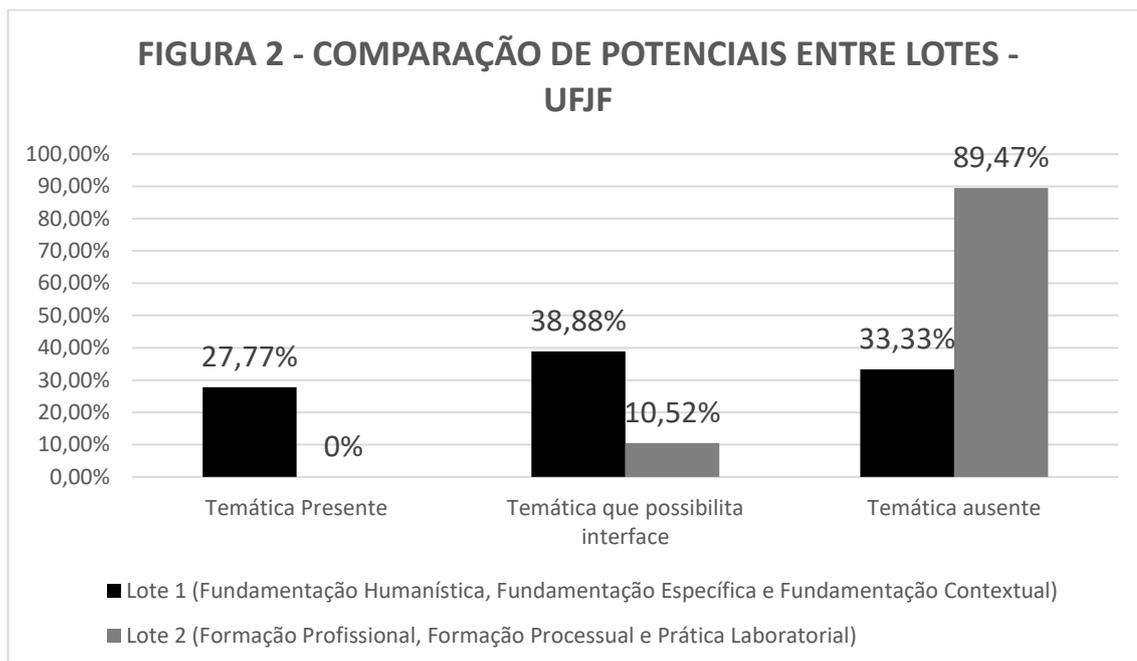
Quadro 3 – Expectativa por eixo pedagógico da UFJF

Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	5	60%	40%	0%
Eixo de fundamentação específica	6	33,3%	33,3%	33,3%
Eixo de fundamentação contextual	7	0%	42,85%	57,14%
Eixo de formação profissional	8	0%	0%	100%
Eixo de aplicação processual	8	0%	25%	75%
Eixo de prática laboratorial	3	0%	0%	100%
Potencial positivo de debate no curso como um todo		37,83%		

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Caso sejamos otimistas e consideremos que cada potencial (categoria Temática que Possibilita Interface) se concretizou de fato, a evidência demonstra que a proporção é de 37,83% quando somado ao potencial de Temática Presente. Lembrando que, mesmo nas disciplinas em que o tema é claramente garantido na ementa, não significa que isso se reflete no cotidiano da sala de aula.

Por conta de sua natureza pedagógica, esperava-se que os eixos de *Fundamentação Humanística*, *Fundamentação Específica* e *Fundamentação Contextual* (agrupados na Figura 2 abaixo como lote 1) apresentassem maior chance de abertura ao debate (em comparação aos demais eixos representados por lote 2), fato que se comprovou.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

No entanto, analisando o percentual entre esses três primeiros eixos, os números possibilitam diferentes interpretações: *Fundamentação Humanística* apresenta maior chance para debater diretamente o assunto (60% de temática presente), enquanto que em *Fundamentação Específica* as possibilidades são igualmente distribuídas nas três categorias, o que significa que, mesmo havendo 33,3% de chance de se discutir o tema (tanto pode-se haver a discussão quanto não), no limite, há possibilidades de que a temática seja mais invisibilizada do que efetivamente discutida em função dessa distribuição relativa. Já com relação a *Fundamentação Contextual*, a expectativa quanto às possibilidades de abertura não foi atingida, há 57,14% de chance de não ocorrer o debate.

Dois eixos com menor expectativa de abertura (*Formação Profissional* e *Prática Laboratorial*) cumpriram com o que se esperava em relação à possibilidade de abertura. O eixo de *Aplicação Processual*, ainda que em 75% dos casos sinalize ausência de possibilidade para o debate, surpreendeu com 25% de chance de abertura através de assuntos correlacionados a relação/desigualdade racial.

## 4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Para o curso de Jornalismo da Universidade Federal de Minas Gerais foram selecionadas 22 disciplinas de natureza obrigatória do turno diurno. O enquadramento delas em seus

respectivos eixos foi divulgado pela própria Faculdade. O Projeto Pedagógico apresenta não só as Ementas em si, mas também Bibliografias Básica e Complementar que podem ser utilizadas como reforço para os sentidos do que a disciplina propõe, influenciando, assim, a categorização no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorização das disciplinas da UFMG

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	História Social dos Meios			X
1º	Introdução aos Estudos da Linguagem		“A comunicação enquanto interação simbólica”; “A produção de sentido”.	
1º	Design em Comunicação			X
1º	Som e Sentido			X
1º	Fundamentos de Análise Sociológica	“Sociedade e Indivíduo”; “Socialização e Interação”; “Papéis, Status e Classes Sociais”		
2º	Teorias da Comunicação			X
2º	Linguagem, Técnicas e Processos do Jornalismo		“Aspectos deontológicos e legais da profissão e do fazer jornalístico”	
2º	Oficina de Narrativas Audiovisuais			X
2º	Oficina de Fotografia			X
2º	Projetos A I		“A leitura de obras de área da comunicação como aquisição e síntese de informações e como fundamento para reflexão crítica.”	
3º	Teorias do Jornalismo			X
3º	Fundamentos da Comunicação Organizacional		“O papel reflexivo dos discursos em suas dinâmicas comunicativa”	
3º	Introdução à Teoria Democrática	“Teoria democrática contemporânea: as fontes da democracia moderna” ; “Os dilemas dos arranjos democráticos contemporâneos”		
3º	Projetos A II		“fundamento para reflexão crítica”	
4º	Processos de Criação em Mídias			X

	Digitais			
4º	Mercadologia			X
4º	Comunicação e Cultura		“As relações comunicação e cultura. Miatização da sociedade e experiência cultural na contemporaneidade. Novas formas de sociabilidade. Mídia, cultura e poder. As relações global / local no mundo globalizado”	
4º	Projetos B I - Jornalismo		“Aproximação crítica de teorias e realidade empírica” ; “Desenvolvimento de reflexão sobre a observação”	
5º	Narrativa Jornalística			X
5º	Projetos B II - Jornalismo		“O acompanhamento crítico do processo de produção jornalística mais avançado”; “Aproximação crítica de teorias e realidade empírica”; “Desenvolvimento de reflexão sobre a observação”	
6º	Seminário de Projeto Experimental - Jornalismo			X
6º	Projetos C - Jornalismo		“Análise crítica de produto da comunicação, com aproximação de teorias e dados empíricos”	

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Foram excluídas da análise as disciplinas denominadas *Projeto Experimental I e II*, além de *Estágio Supervisionado Obrigatório*. Desse modo, não restaram disciplinas integrantes do eixo laboratorial para serem analisadas.

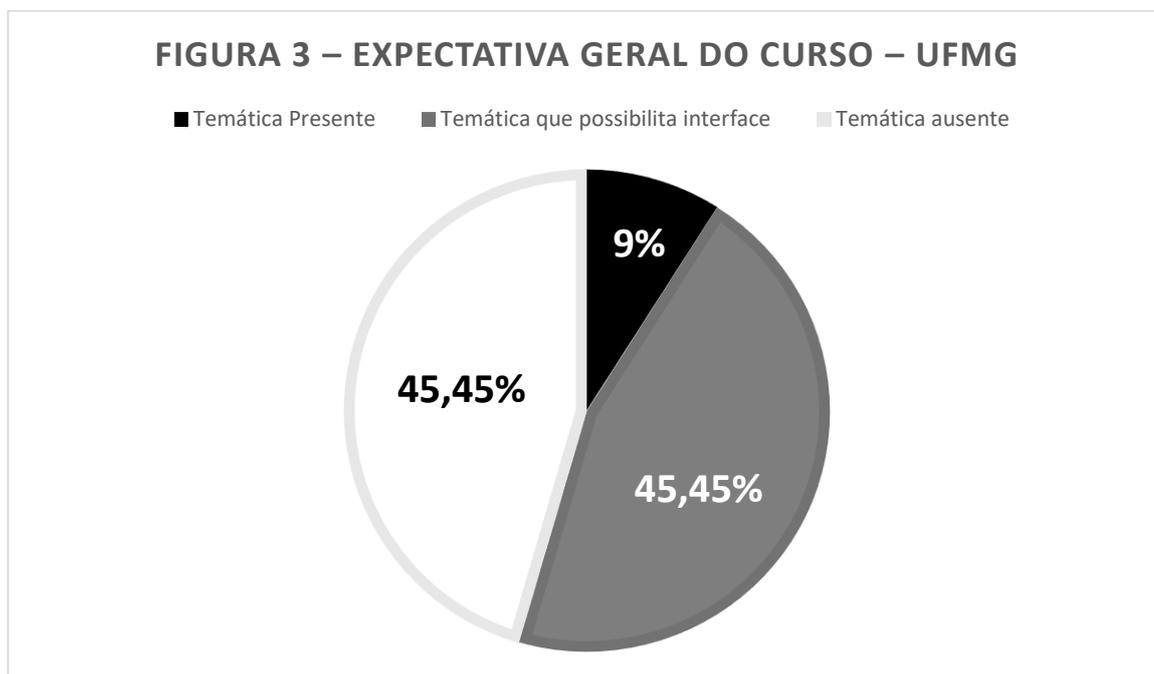
O primeiro período do curso apresenta a disciplina *Introdução aos Estudos da Linguagem* com as seguintes unidades de registro: “A comunicação enquanto interação simbólica” e “A produção de sentido”, que foram enquadradas em Temática que Possibilita Interface por terem um potencial para uma discussão construtivista dos significados, não essencialista, que exercite a desconstrução dos sentidos de mundo. E, nessa lógica, porque não tratar da linguagem nos seus aspectos valorativos, hierarquizantes, que são atravessados pelo racismo, tal qual exemplificado no capítulo 2.1.1 Racismo?

Em *Linguagem, Técnicas e Processos do Jornalismo*, do segundo período, encontra-se uma possibilidade de abertura ao considerarmos que os marcos legais no Brasil apontam para a

defesa dos Direitos Humanos, combate à desigualdade e princípios democráticos em geral, que se estendem ao espírito da função jornalista, do *ethos* da profissão e que, quando levantados em sala de aula, podem cruzar com a questão racial. Pelo mesmo motivo, a disciplina Introdução à Teoria Democrática também abre margem à discussão de questões raciais, mas com um grau maior de precisão, visto que em sua ementa garante claramente o debate sobre os “dilemas dos arranjos democráticos contemporâneos”.

Todas as vezes que uma ementa possibilita uma visão reflexiva ou crítica de seu próprio objeto ou da comunicação em geral, enquadra-se esta na categoria Temática presente ou Temática que Possibilita Interface (o grau depende dos sentidos específicos das unidades de registro coletadas).

Independente dos pesos que os eixos pedagógicos geram na expectativa de debate, observa-se que o curso de jornalismo da UFMG tem potencial geral maior para a invisibilização da questão racial, pois na categoria Temática Presente a chance foi baixa, de 9%, e nas demais categorias, há uma paridade de possibilidades (ambas com 45,45%):



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Os períodos em que a temática está garantida pela ementa foram também os únicos: o primeiro (20% de chance de debater o tema no período) e o terceiro (25%), ambos com somente uma disciplina de cunho humanístico e enquadrada em Temática Presente.

Considerando-se o recorte por eixos pedagógicos e lembrando que o Lote 2 não possui um dos três eixos (o Laboratorial), tem-se o seguinte resultado:

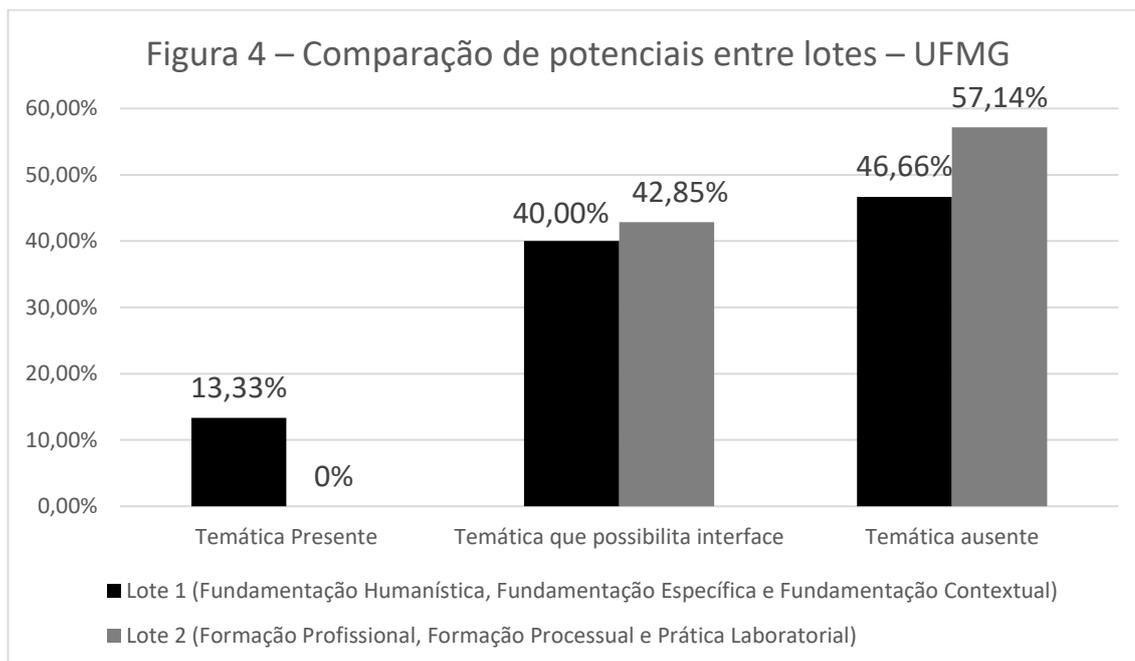
Quadro 5 – Expectativa por eixo pedagógico da UFMG

Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	6	<b>33,33%</b>	<b>50%</b>	<b>16,66%</b>
Eixo de fundamentação específica	5	<b>0%</b>	<b>40%</b>	<b>60%</b>
Eixo de fundamentação contextual	4	<b>0%</b>	<b>25%</b>	<b>75%</b>
Eixo de formação profissional	3	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>
Eixo de aplicação processual	4	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>
Potencial positivo de debate no curso como um todo		<b>50%</b>		

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Temos então, em um cenário otimista, 50% de chance de os alunos encontrarem o debate no decorrer do curso, mas vale ressaltar a discrepância entre as possibilidades do que é, em tese, garantido (classificado em Temática Presente), e o incerto (Temática que Possibilita Interface): uma diferença de quase 20%.

Interessante notar na Figura 4 que a categoria Temática que Possibilita Interface teve mais chances nas disciplinas de cunho técnico (lote 2) do que nas de cunho humanístico (lote 1), ainda que a diferença seja apenas de 2,85 pontos percentuais.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Analisando o curso da UFMG de modo geral, o garantimento do potencial de debate não ocorre de forma substancial, mesmo que as disciplinas do lote 2 surpreendam com uma chance maior de debater o tema através de interfaces. Isso porque nessa categoria (Temática que Possibilita Interface) a discussão tanto pode quanto não pode ocorrer, variando de acordo com a vontade do(a) professor(a) ou do questionamento dos alunos(as).

#### 4.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Com relação ao curso vespertino da Universidade Federal da UFOP, selecionou-se 27 disciplinas de natureza obrigatória. Seus enquadramentos nos respectivos eixos foram parte divulgados pela própria Faculdade, parte categorizados pela autora. Para tanto, utilizou-se as definições que a Diretriz Curricular Nacional (BRASÍLIA, 2013, p. 04) apresenta sobre cada eixo e cruzou-se com as informações do Projeto Pedagógico. Foi necessário coletar as Ementas uma a uma, e, dentro delas, consta, Conteúdo Programático, Bibliografias Básica e Bibliografia Complementar que foram utilizados como reforço para os sentidos propostos pela disciplina, influenciando, assim, a categorização no Quadro 6. Nos casos em que determinada unidade de registro foi coletada dessas outras partes do currículo - que não a ementa propriamente dita -, marcou-se com um asterisco (conforme feito em Introdução ao Jornalismo).

Quadro 6 – Categorização das disciplinas da UFOP

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	Introdução ao Jornalismo*		“Jornalismo e construção social da realidade”; “O ethos jornalístico”	
1º	Teorias da Comunicação		“Comunicação e sociabilidade”; “Aspectos interdisciplinares”	
1º	Introdução à Sociologia	“problemas sociológicos”; “Temas de sociologia no contexto brasileiro contemporâneo”		
1º	Metodologia científica*		“Ciência e senso comum”; “Ciência e ideologia”	
1º	Leitura e Produção de textos I			X
1º	Teorias da Imagem			X
2º	Teorias do Jornalismo		“Perspectivas noticiosas e construção da realidade”; “Acontecimento e enquadramento jornalístico”; “Jornalismo, alteridade e interações. Jornalismo e produção de sentidos”	
2º	Cultura e Identidade Brasileira	“Formação da cultura brasileira: fatores socioeconômicos, étnicos e políticos; ideologia e cultura; movimentos e forma de expressão da cultura brasileira; cultura popular”		
2º	Apuração, Redação e Entrevista			X
2º	Introdução à Filosofia		“teoria crítica e democracia”; “Consolidação da cidadania e o ‘mundo da vida’”*	
2º	Fotojornalismo		“A ética na fotografia”; “Relações verbo-visuais na produção de sentidos”; “Introdução à análise de imagem”	
3º	Redação em Jornalismo			X
3º	Planejamento Visual			X
3º	Psicologia da Comunicação		“O papel dos meios da comunicação de massa na produção da subjetividade”;	

			“Avaliação ética da aplicação da psicologia à comunicação social”	
3º	Estudos de Linguagem			X
4º	Comunicação Digital e Hipermídia			X
4º	Assessoria de Comunicação			X
4º	Linguagem Audiovisual			X
4º	Linguagem Sonora			X
5º	Crítica de Mídia e Ética Jornalística	“Direitos individuais e coletivos, verdade, ética, moral. Deontologia jornalística”; “Leitura crítica da mídia e produção de sentidos”		
5º	Telejornalismo		“programas especializados: o cidadão e os direitos humanos na TV”	
5º	Radiojornalismo			X
6º	Laboratório Integrado I: Texto e Web		“Ética nos espaços laboratoriais jornalísticos”	
6º	Laboratório Integrado I: Planejamento Visual e Fotojornalismo			X
6º	Laboratório Integrado I: Rádio e vídeo			X
6º	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação			X
7º	Laboratório Integrado II: Grande Reportagem			X

\*Unidades de registro encontradas em Conteúdo Programático.

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Excluiu-se da análise na tabela 4 as disciplinas *Trabalho de Conclusão de Curso I e II*, além de *Oficina de Estágio*.

Algumas disciplinas foram classificadas em seus eixos pela própria autora. São elas: *Metodologia Científica, Leitura e Produção de Textos I, Teorias do Jornalismo, Cultura e Identidade Brasileira, Apuração, Redação e Entrevista, Introdução à Filosofia, Fotojornalismo, Redação em Jornalismo, Psicologia da Comunicação, Estudos de Linguagem, Linguagem Sonora, Crítica de Mídia e Ética Jornalística, Laboratório Integrado I: Texto e Web, Laboratório Integrado I: Rádio e vídeo, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*, e, por último, *Laboratório Integrado II: Grande Reportagem*.

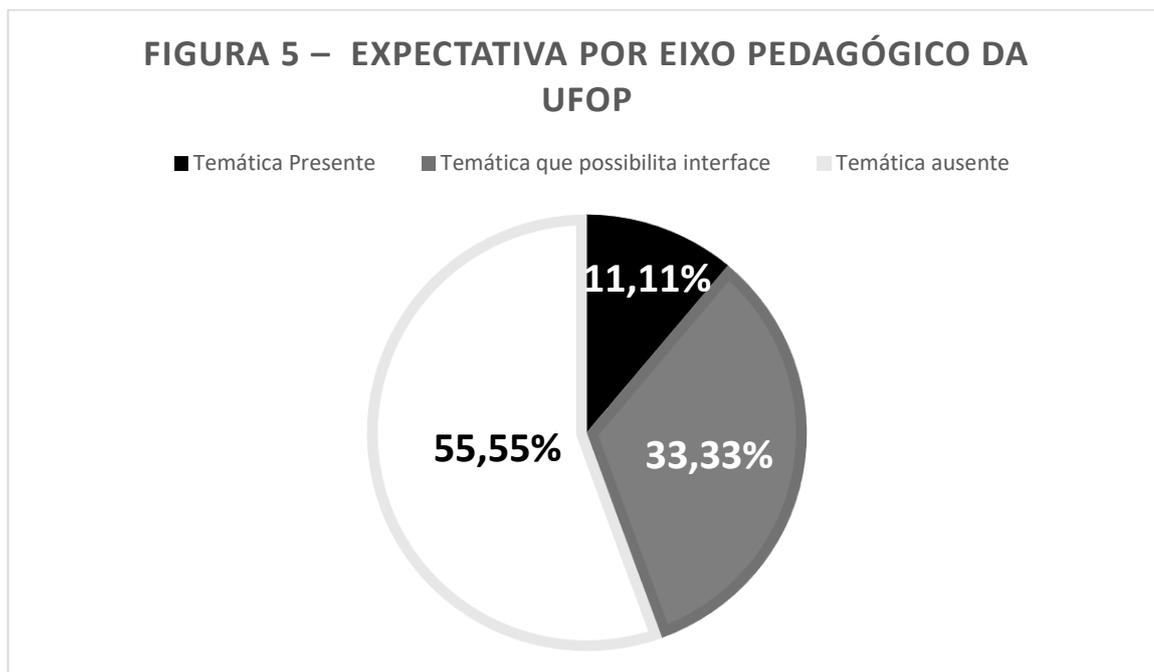
Unidades de registro coletadas de partes do Programa Curricular (como Conteúdo Programático) foram aceitas para categorização na tabela 4 porque entende-se que só são possíveis se a Ementa de alguma forma abre a chance para elas estarem lá. São reforços de sentido que podem ser utilizados mesmo que a Ementa não seja tão explícita. No entanto, ainda assim, é necessário apontar o peso diferente que essas unidades têm, pois assuntos expostos na Ementa são mais difíceis de serem alterados, afinal dependem da decisão do colegiado. Já no caso de unidades presentes em outras partes do programa, mudanças podem ocorrer de forma mais espontânea, dependendo unicamente da decisão do(a) docente responsável. Assim, o “espírito” de uma disciplina é melhor resguardado (e de maneira mais estável) quando os assuntos são descritos na parte de Ementa.

O primeiro período traz a disciplina *Metodologia Científica* com as unidades “Ciência e senso comum”; “Ciência e ideologia”. Identificou-se uma possibilidade de reflexão crítica que pudesse discutir os vieses e os sentidos de mundo hegemônicos que também atravessam a ciência, podendo-se debater sobre como essa área do conhecimento já foi manipulada por interesses menos nobres, tais quais o branqueamento de populações, políticas eugênicas e o Darwinismo Social. Nesse sentido, enquadrou-se a disciplina em Temática que Possibilita Interface.

Em *Psicologia da Comunicação*, do terceiro período, encontra-se “O papel dos meios da comunicação de massa na produção da subjetividade”. Isso possibilita que questões relacionadas à identidade e representatividade midiática sejam levantadas em sala de aula. Além disso, há uma segunda unidade de registro que retoma discussões sobre ética: “Avaliação ética da aplicação da psicologia à comunicação social”. Isso se repete também em *Introdução ao Jornalismo* (primeiro período), *Crítica de Mídia e Ética Jornalística* (quinto período) e *Laboratório Integrado I: Texto e Web* (sexto). Entende-se que, ao trazer à tona questões éticas, abre-se possibilidade para reflexões, críticas, novos entendimentos sobre realidades que por vezes não são próximas ao discente, ou seja, um certo refinamento das problemáticas que atravessam fenômenos. A partir daí, pode-se introduzir recortes raciais.

É preciso ressaltar a disciplina *Telejornalismo*, visto que, apesar de sua natureza processual, pretende abordar “programas especializados: o cidadão e os direitos humanos na TV”. Isso não é muito comum nas disciplinas desse eixo pedagógico. Essa surpresa se repete na disciplina de cunho laboratorial *Laboratório Integrado I: Texto e Web*, conforme supracitado.

Ao analisar as disciplinas da UFOP, desconsiderando a natureza de seus eixos, observa-se que 11,11% têm a temática garantida na ementa; 33,33% possibilitam interface do debate através de grandes temas e 55,55% apresentam nenhuma abertura.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Espera-se que na primeira fase do curso os(as) alunos(as) sejam apresentados a disciplinas que possibilitem discussões amplas, de caráter mais humanístico, e que, portanto, tenham maior chance de se abrirem ao debate de desigualdade racial. De fato, as disciplinas que se enquadram no lote 1 (fundamentação humanística, específica e contextual) são mais presentes no início da graduação, de modo que o período com maior expectativa de levantar o debate durante o curso (Temática Presente) é o segundo, com 20% de chance. O primeiro período possui 16,66% de chance de levantar o tema. Os terceiro e quarto períodos não registraram unidades na categoria Temática Presente.

Analisando as expectativas para cada eixo pedagógico, foram encontrados os seguintes valores:

Quadro 7 – Expectativa por eixo pedagógico UFOP

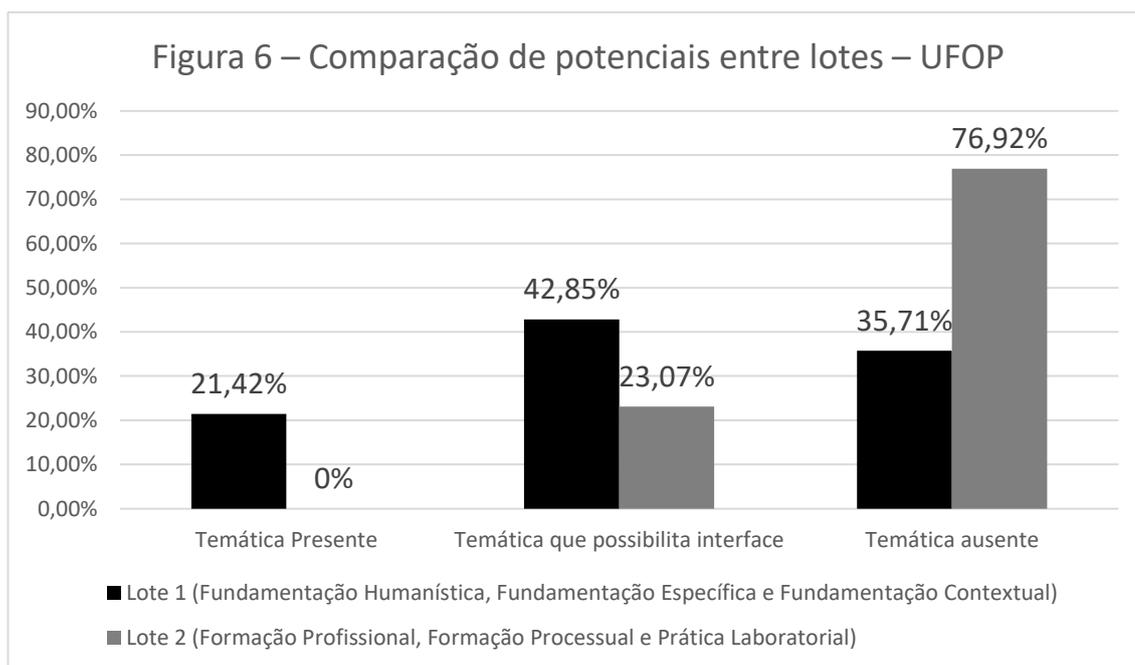
Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	3	<b>66,66%</b>	<b>33,33%</b>	<b>0%</b>
Eixo de fundamentação específica	5	<b>20%</b>	<b>40%</b>	<b>40%</b>

Eixo de fundamentação contextual	6	0%	50%	50%
Eixo de formação profissional	5	0%	0%	100%
Eixo de aplicação processual	5	0%	40%	60%
Eixo de prática laboratorial	3	0%	33,33%	66,66%
Potencial positivo de debate no curso como um todo			44,44%	

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

No caso de uma projeção otimista, em que as chances da categoria *Temática que Possibilita Interface* efetivamente se concretizariam em debate, a proporção de disciplinas que se abrem ao tema no decorrer do curso seria de 44,44%.

Considerando a natureza pedagógica, os eixos do Lote 1 confirmaram a expectativa de apresentarem maior abertura ao debate do que os eixos do Lote 2:



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

De modo geral, o curso da Universidade Federal de Ouro Preto, ainda que tenha surpreendido com duas disciplinas de cunho mais técnico com possibilidade de debate (via temas de interface), continua mantendo expectativa maior nas disciplinas do Lote 1. Contudo, é preciso ressaltar que os dados sobre esse lote são frágeis, visto que na contagem das proporções de três disciplinas foram utilizadas unidades de registro de outras partes do programa curricular. Todas elas, através do reforço de sentido que as unidades permitiam, foram alocadas a *Temática que Possibilita Interface*. Resguardada a questão, observa-se que, infelizmente, no decorrer de todo o curso, o período que com maior probabilidade de se abrir ao debate apresenta somente 20% de chance.

#### 4.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

A Universidade Federal de São João del-Rei oferece somente o curso de Jornalismo em turno noturno e foram selecionadas 39 disciplinas obrigatórias. O enquadramento dessas em seus respectivos eixos foi divulgado pela própria Faculdade. O Projeto Pedagógico apresenta não só as Ementas, mas também Objetivos, Bibliografia Básica e Bibliografia Complementar.

Quadro 8 – Categorização das disciplinas da UFSJ

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	Teoria da Comunicação			X
1º	Antropologia Cultural	“O desenvolvimento da cultura do homem e da sociedade”; “Heranças culturais”; “Pluralidade cultural, educação e cultura”		
1º	Produção Textual			X
1º	História do Jornalismo			X
1º	Narrativas Jornalísticas			X
2º	Teorias do Jornalismo		“Reflexão sobre os veículos de comunicação de massa”	
2º	Produção Editorial			X
2º	Sociologia		“Teoria Crítica e Estética, Indústria Cultural”	
2º	Ciências da Linguagem			X

2°	Fotojornalismo		“Leitura crítica da imagem fotográfica”; “Ética”	
3°	Filosofia			X
3°	Tópico variável em jornalismo especializado I – Jornalismo Cultural			X
3°	Radiojornalismo – Teoria e Prática			X
3°	Oficina de Jornalismo Impresso I			X
3°	Comunicação e Arte			X
4°	Comunicação Digital e Webjornalismo			X
4°	Metodologia e Técnica de Pesquisa			X
4°	Oficina de Radiojornalismo			X
4°	Tópico variável em Comunicação e Meio Ambiente			X
4°	Tópico variável em jornalismo especializado II – Jornalismo Político, Jornalismo Econômico ou Jornalismo Internacional		“Representação política”; “Relação mídia e política”	
4°	Oficina de Jornalismo Impresso II			X
5°	Comunicação Organizacional		“A questão da responsabilidade social”	
5°	Oficina de Webjornalismo			X
5°	Telejornalismo – Teoria e Prática			X
5°	Tópico variável em jornalismo especializado III – Jornalismo Científico, Jornalismo Ambiental e Jornalismo Esportivo			X
5°	Cultura Brasileira e Questões Étnico e Raciais	“O desenvolvimento da cultura brasileira. Heranças culturais. Cultura brasileira e Instituições modernas. Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena”		
6°	Assessoria de Comunicação			X
6°	Ética e Legislação em Jornalismo		“Moral, ética e deontologia”; “Ética jornalística”; “Responsabilidade Social”; “Análise ética das condutas e dos procedimentos no	

			cotidiano jornalístico”	
6°	Psicologia	“Psicologia Social e o Homem Contemporâneo: A questão da Identidade num mundo em transformação”; “formação dos estereótipos e sua apreensão pelos indivíduos”		
6°	Análise Crítica da Mídia	“Espetacularização da mídia. Sensacionalismo e cultura do grotesco. Os Estudos Culturais e os fenômenos da cultura midiática. Os Estudos Culturais e as formas de resistência das minorias”; “Mídia, cotidiano e sociabilidade”		
6°	Reportagens Especiais			X
7°	Tópico Variável em Comunicação e Jornalismo Regional			X
7°	Oficina de Telejornalismo			X
7°	Pesquisa em Comunicação e em Jornalismo			X
7°	Educomunicação		“Produção de Subjetividades em processos comunicacionais e em processos comunicativos. A questão do poder nos dois campos”	
7°	Tópico Variável em Comunicação e Imagem			X
7°	Sistemas e Políticas de Comunicação	“Processos sociais e processos de comunicação”; “A relação entre comunicação e democracia”		
8°	Documentário			X
8°	Empreendedorismo em Comunicação e em Jornalismo			X

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

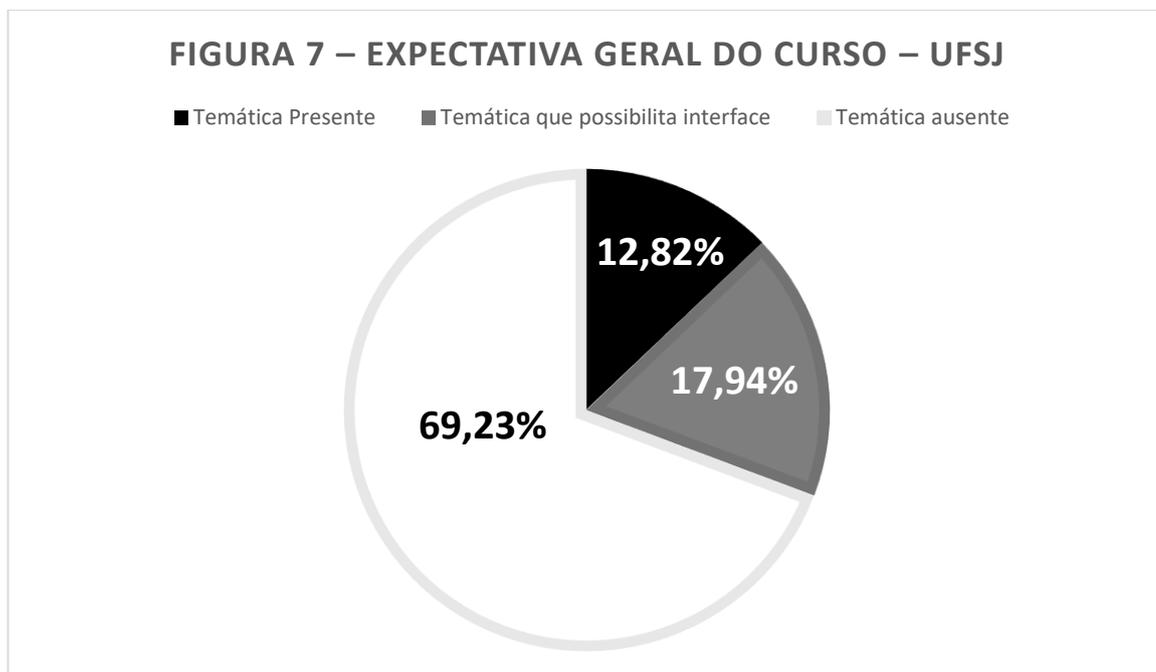
As disciplinas denominadas *Projeto Experimental em Jornalismo* e *Seminários em Comunicação, I, II e III* têm ementa variável (a depender do objeto escolhido pelo(a) discente) e não foram incluídas no Quadro 8.

A página 29 do Programa Pedagógico da UFSJ apresenta as disciplinas do eixo de Fundamentação Contextual. A de número nove está indicada como *Tópico Variável em Comunicação e Meio Ambiente*, mas na verdade refere-se à *Tópico Variável em Comunicação e Imagem*.

A divisão em eixos pedagógicos por vezes não é exata, pois são influenciadas por questões de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Desse modo, a Faculdade de Jornalismo da UFSJ enquadra algumas disciplinas em mais de um eixo: *Fotojornalismo* (segundo período) e *Documentário* (oitavo) pertencem tanto ao laboratorial quanto ao de formação profissional. No entanto, por força de comparação com as ementas de disciplinas semelhantes de outras Universidades, optou-se por classificá-las como pertencentes exclusivamente ao Eixo Profissional.

Destaca-se a disciplina do quinto período inteiramente dedicada às discussões investigadas neste trabalho: *Cultura Brasileira e Questões Étnico e Raciais*.

Desconsiderando a natureza das disciplinas em relação aos seus eixos pedagógicos, observa-se que o curso de Jornalismo da UFSJ garante abertura ao debate em 12,82% de suas disciplinas, já a chance de se levantar a discussão a partir de temas correlacionados é de 17,94%.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

O período com maior probabilidade de levantar o debate durante o curso (Temática Presente) foi o sexto, com 40% de chance (fato incomum por se tratar da segunda metade da graduação).

Para a análise do Quadro 9, contabilizou-se unicamente duas disciplinas categorizadas em mais de um eixo pedagógico, ou seja, optou-se por aferir *Fotojornalismo* e *Documentário* como uma só disciplina do eixo Formação Profissional. Isso não interfere a análise por lotes, visto que ambos os eixos que atravessam essas disciplinas fazem parte do Lote 2. A escolha feita pela autora

por contabilizá-las como do Eixo Profissional, e não do Laboratorial, ocorreu devido à avaliação da própria ementa dessas disciplinas, que tendenciam para esta natureza. Assim sendo, foram encontrados os seguintes valores:

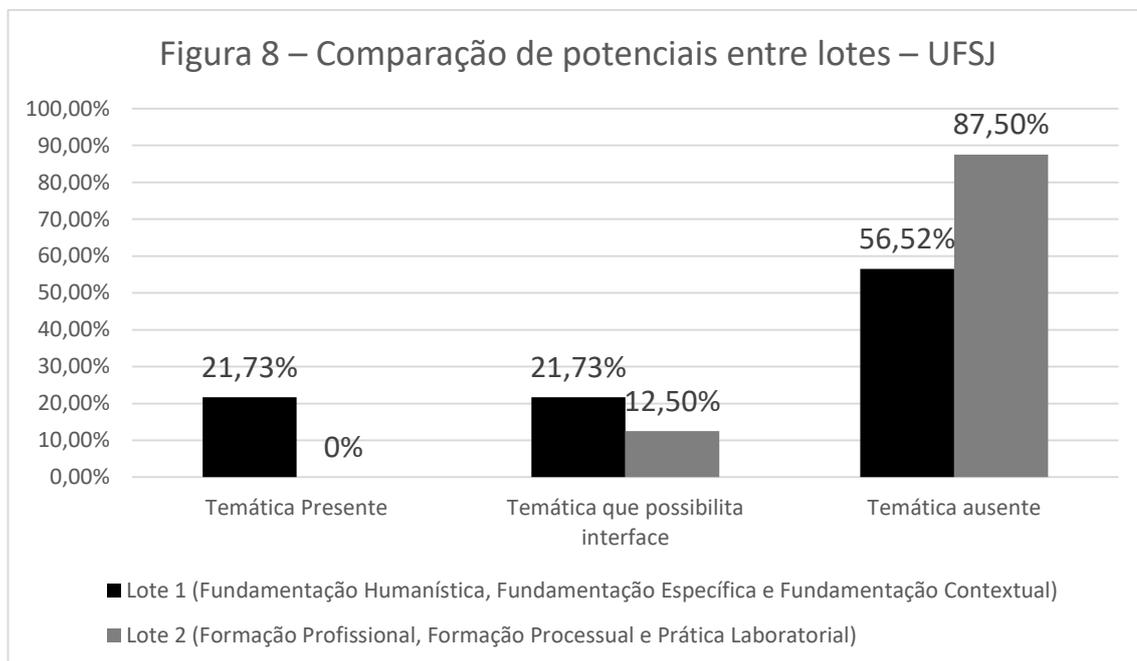
Quadro 9 – Expectativa por eixo pedagógico da UFSJ

Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	7	42,85%	14,28%	42,85%
Eixo de fundamentação específica	7	0%	28,57%	71,42%
Eixo de fundamentação contextual	9	22,22%	22,22%	55,55%
Eixo de formação profissional	6	0%	33,33%	66,66%
Eixo de aplicação processual	5	0%	0%	100%
Eixo de prática laboratorial	5	0%	0%	100%
Potencial positivo de debate no curso como um todo		30,76%		

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

No caso de uma projeção otimista, a soma das expectativas de Temática Presente e Temática que Possibilita Interface possibilitaria 30,76% de chance do(a) aluno(a) ver o assunto levantado em sala de aula. Porém, há um fator que diferencia este curso dos demais, dando maior peso às expectativas nele presentes: a existência de uma disciplina inteiramente dedicada a debater o tema das relações étnico-raciais. Aqui, tem-se a certeza que o(a) aluno(a) será apresentado à discussão, independentemente de incertezas quanto à aplicação das ementas na *práxis* da sala de aula.

Considerando a natureza pedagógica, os eixos do Lote 1 confirmaram a expectativa de apresentarem maior abertura ao debate do que os eixos do Lote 2.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

De modo geral, o curso da Universidade Federal de São João del-Rei destaca-se como um todo por oferecer a disciplina do quinto período *Cultura Brasileira e Questões Étnico e Raciais*. No entanto, há de se avaliar também com cuidado a maneira como ela pode estar sendo conduzida, visto que sua bibliografia consta com autores (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso) que em sua maioria trabalham num viés do “problema do negro no Brasil”, o que poderia causar invisibilização da responsabilidade da branquitude e apagamento de outros autores negros(as), conforme depurado na fase teórica deste trabalho.

#### 4.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Sobre a Universidade Federal Uberlândia, foram selecionadas 43 disciplinas de natureza obrigatória do curso de Jornalismo turno integral. O enquadramento das disciplinas em seus respectivos eixos foi divulgado pela própria Faculdade. O Programa Curricular foi divulgado não no Programa Pedagógico, mas no Documento Fichas de Componente Curricular e apresenta as Ementas em si, Objetivos, Conteúdo Programático, Bibliografia Básica e Bibliografia Complementar. Nos casos em que determinada unidade de registro foi coletada dessas outras partes

do currículo - que não a ementa propriamente dita -, marcou-se com um asterisco (conforme feito em Introdução ao Jornalismo).

Quadro 10– Categorização das disciplinas da UFU

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	Comunicação e Educação*		“Discutir o papel dos meios de comunicação na sociedade brasileira”; “A leitura crítica de mundo e a autonomia dos sujeitos”	
1º	Introdução ao Jornalismo		“funções sociais [da profissão]”	
1º	Sociologia		“Os clássicos do pensamento social brasileiro: modernização tardia e a aplicação do ideário sociológico ao contexto do Brasil”	
1º	Leitura e Produção de Textos	“relação e processo de construção de sentidos, elemento ideológico, visão crítica”; “A leitura como processo de visão de mundo”;* “A escrita como processo histórico de construção e de controle social”;* “A diferenciação dos processos de leitura e de produção de acordo com o grupo cultural”*		
1º	História Contemporânea dos Processos Comunicativos	“Análise temática de questões sócio-culturais relevantes da sociedade atual”; “Analisar a diversidade de linguagens, experiências e valores sócio-culturais constitutivas da produção, circulação e consumo das mídias modernas”*		
1º	Fotojornalismo			X
1º	Projeto Interdisciplinar em Comunicação I			X
2º	Planejamento Gráfico			X
2º	Teorias da Comunicação I			X
2º	Antropologia Cultural	“relações entre homem e cultura, unidade e diversidade		

		humana, etnocentrismo e relativismo”; “A antropologia e o mundo contemporâneo: o debate a respeito do Estado e da nação com base nos conceitos de identidade, cultura e etnia”; “Cultura e nação no pensamento cultural brasileiro”		
2º	Gêneros Discursivos e Argumentação*		“Realizar leitura crítica de textos argumentativos da esfera jornalística e de outras esferas”; “Realizar uma reflexão crítica das relações entre realidade e texto escrito”	
2º	Técnicas de Reportagem, Entrevista e Redação Jornalística			X
2º	Projeto Interdisciplinar em Comunicação II			X
3º	Tecnologias Contemporâneas em Comunicação e Educação	“controle e integração social”; “Analisar a questão da exclusão (social, digital e em todos os modos)”*		
3º	História e Cultura no Brasil Contemporâneo	“O debate em torno das transformações e conflitos sócio-culturais no Brasil República”; “Estudos temáticos acerca da cultura no Brasil Contemporâneo”; “Movimentos sócio-culturais e questões de etnias, gêneros e classes no Brasil pós-1950”*		
3º	Filosofia e Linguagem		“Linguagem e poder”*	
3º	Jornalismo Digital			X
3º	Teorias da Comunicação II *		“Analisar as relações entre comunicação, economia política, ideologia e poder”; “Desenvolver noções críticas para a análise dos sistemas de comunicação contemporâneos”	
3º	Metodologia da Pesquisa em Comunicação			X
3º	Projeto Interdisciplinar em Comunicação III		“Comunicação, educomunicação e mudança social”	
4º	Jornalismo Impresso			X
4º	Edição em Jornalismo			X
4º	Ciência Política	“A análise e reflexão no campo da ciência política a partir da		

		noção de poder e seus desdobramentos conceituais acerca da democracia e da cidadania”; “problemas vinculados a democracia e cidadania, principalmente no Brasil, são de suma importância e relevância acadêmica e social para a disciplina”		
4°	Oficinas de Fotografia			X
4°	Projeto Interdisciplinar em Comunicação IV			X
5°	Telejornalismo I*		“Observar os aspectos sociais, políticos, econômicos e comportamentais na elaboração dos textos, edição e veiculação de todo e qualquer material expositivo”	
5°	Jornalismo Opinativo			X
5°	Legislação e Direito à Comunicação		“A organização da mídia segundo o enfoque de desenvolvimento da democracia e dos direitos do homem”	
5°	Radiojornalismo I*		“Construir uma percepção crítica quanto a programações e propostas de formatos jornalísticos apresentados atualmente no mercado radiofônico”	
5°	Arte, Estética e Comunicação			X
5°	Jornalismo de Revista		“Tipos de revista e segmentação por público e área: cultura, feminina, masculina, negócios/carreira, comportamento, automóveis, celebridades, informações gerais”	
5°	Psicologia Aplicada ao Jornalismo		“compreensão do primeiro [o homem] em sua historicidade”; “A Psicologia Social e a interação humana”*	
5°	Projeto Interdisciplinar em Comunicação V			X
6°	Comunicação Organizacional e Assessoria de Imprensa			X
6°	Empreendedorismo em Comunicação			X

6º	Telejornalismo II			X
6º	Políticas Públicas de Comunicação e Educação		“A criação e desenvolvimento de políticas públicas como ações do Estado dentro de contextos históricos, políticos e sociais determinados”	
6º	Mercado Editorial e Jornalismo			X
6º	Radiojornalismo II			X
7º	Economia e Comunicação			X
7º	Jornalismo Especializado*		“Compreender e aplicar recursos distintos de acordo com o interesse e as condições sócio econômicas e culturais do público interessado”; “Estimular a prática do jornalismo centrado no social”	
7º	Pesquisa em Comunicação I			X
8º	Pesquisa em Comunicação II			X

\*Unidades de registro encontradas em Conteúdo Programático.

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Não foram incluídas na análise do Quadro 10 as disciplinas *Projeto Experimental I e II*, além de *Estágio Curricular Supervisionado, Optativa I e II*.

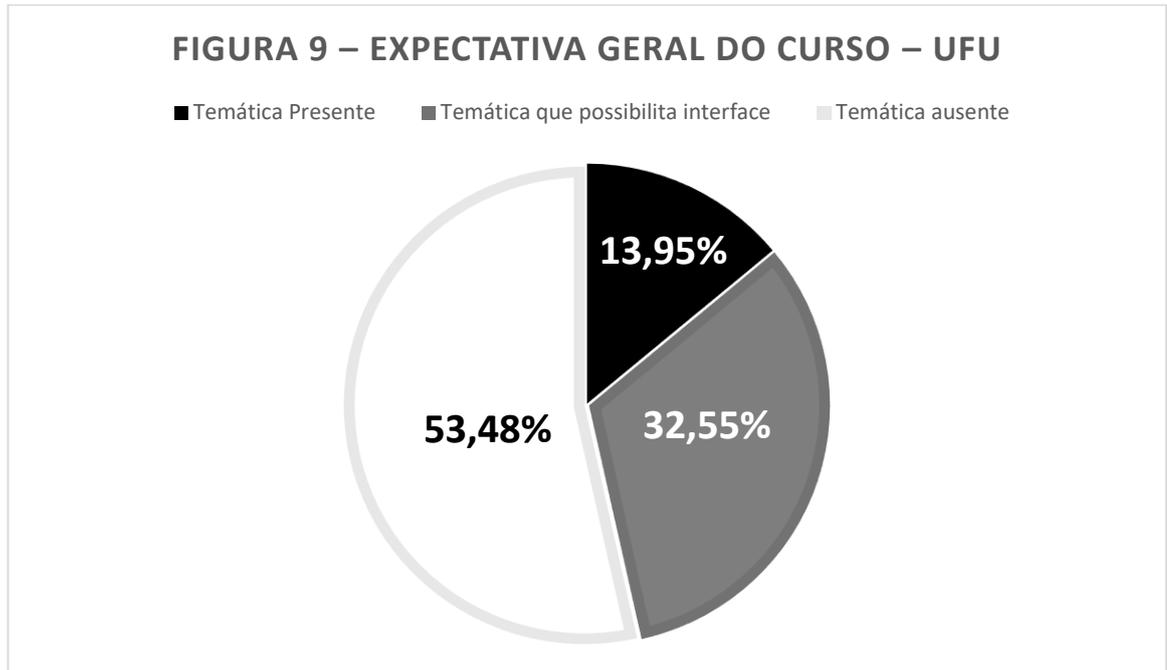
As disciplinas *Jornalismo de Revista* (quinto período) e *Jornalismo Especializado* (sétimo) foram enquadradas em Temática que Possibilita Interface porque entende-se que, ao discutir a produção jornalística segmentada por público, abre-se a possibilidade de falar sobre conteúdos afrocentrados ou pelo menos especializados em se discutir relações raciais. A título de exemplo há a revista impressa *Raça Brasil*<sup>23</sup> e o portal da *Geledés Instituto da Mulher Negra*<sup>24</sup>.

Vale ressaltar o resultado inesperado em *Leitura e Produção de Textos* (primeiro período) e *Projeto Interdisciplinar em Comunicação III* (terceiro período e de natureza laboratorial): diferente do que a natureza dessas disciplinas tenderiam, foram encontradas unidades de registro com possibilidade de se abrir ao debate (por isso foram enquadradas em Temática que Possibilita Interface).

Analisando a expectativa geral das disciplinas, sem se considerar a natureza dos eixos pedagógicos, obtém-se os seguintes resultados:

<sup>23</sup> Cf. Revista Raça Brasil. Disponível em: <http://revistaraca.com.br/>. Acesso em: 25 junho 2018.

<sup>24</sup> Cf. Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 25 junho 2018



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Os períodos com maior probabilidade de levantar o debate no decorrer do curso (Temática Presente) foram o primeiro e o terceiro, ambos com 28,57% de chance.

Analisando as expectativas para cada eixo pedagógico, foram encontrados os seguintes valores:

Quadro 11 – Expectativa por eixo pedagógico da UFU

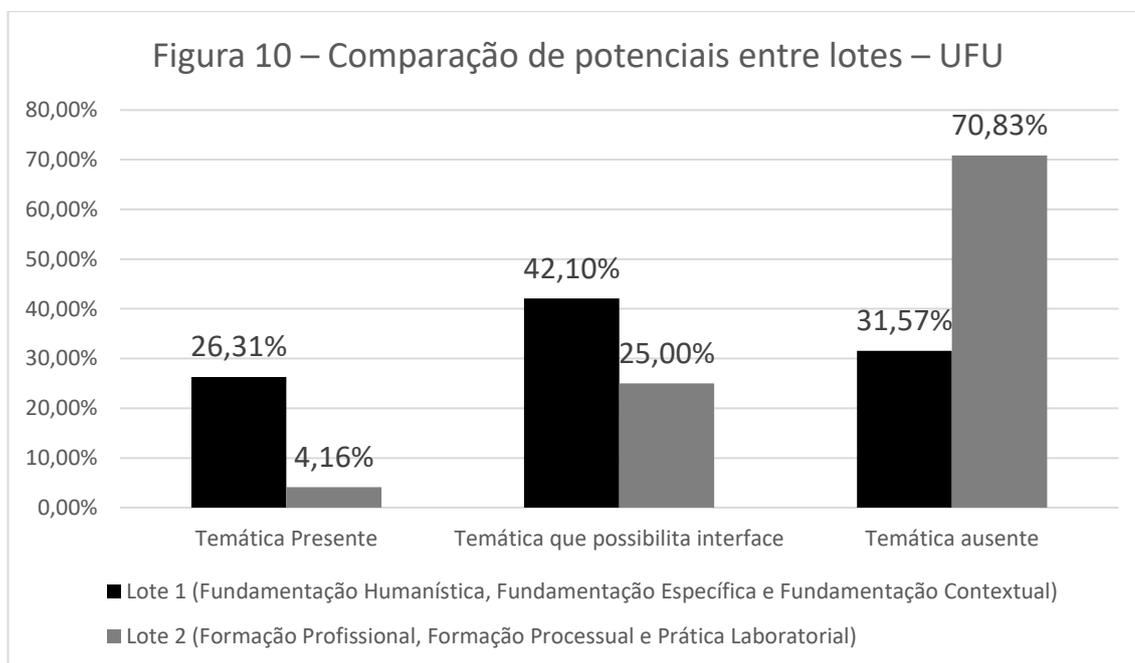
Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	8	50%	37,5%	12,5%
Eixo de fundamentação específica	6	0%	33,33%	66,66%
Eixo de fundamentação contextual	5	20%	60%	20%
Eixo de formação profissional	8	12,5%	37,5%	50%
Eixo de aplicação	10	0%	20%	80%

processual				
Eixo de prática laboratorial	6	0%	16,66%	83,33%
Potencial positivo de debate no curso como um todo		46,51%		

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Considerando uma projeção otimista, a soma das expectativas de Temática Presente e Temática que Possibilita Interface possibilitaria 46,51% de chance do(a) aluno(a) ver o assunto levantado em sala de aula.

Considerando a natureza pedagógica, os eixos do Lote 1 confirmaram a expectativa de apresentarem maior abertura ao debate, mas vale ressaltar a influência da disciplina *Leitura e Produção de Textos*, que gerou possibilidades (ainda que de apenas 4,16%) de Temática Presente no Lote 2, o que não ocorreu em nenhuma outra universidade:



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

De modo geral, o curso da UFU se diferenciou das demais universidades por ter uma disciplina de cunho mais técnico com possibilidade de Temática Presente, contudo, vale lembrar

que as unidades de registro de *Leitura e Produção de Textos* são frágeis, visto que foram extraídos de outras partes do programa curricular que não a Ementa em si. Resguardada a questão, observa-se que os resultados encontrados na Figura 10 se assemelham mais aos encontrados na análise por lotes da UFJF (Figura 2). Isto significa disciplinas mais humanísticas nessas faculdades possuem mais chance de debater o tema do que visto nas demais instituições.

#### 4.6 UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

A respeito da Universidade Federal de Viçosa, foram selecionadas 25 disciplinas de natureza obrigatória. A Faculdade de Comunicação Social não divulgou o enquadramento dessas disciplinas em seus respectivos eixos, portanto a discriminação foi feita pela própria autora. O programa Curricular apresenta somente as Ementas em si (e só das disciplinas próprias da Faculdade de Comunicação), não havendo outras partes como Objetivos, Conteúdo Programático ou Bibliografia. Já com relação às cinco disciplinas originárias de outros departamentos (Sociologia, Filosofia da Comunicação, História da Imprensa no Brasil, Fundamentos Jurídicos da Comunicação Social e Antropologia), foi necessário buscar em outro site da Universidade,<sup>25</sup> e suas Ementas são compostas também por outras partes que expandem possibilidades de interpretação, tais como Conteúdo Programático ou Bibliografia.

Quadro 12– Categorização das disciplinas da UFV

Período	Disciplina	Temática presente (exemplos)	Temática que possibilita interface (exemplos)	Temática Ausente
1º	Narrativas Jornalística I			X
1º	Teorias da Comunicação			X
1º	Introdução ao Jornalismo			X
1º	Fotojornalismo			X
2º	Metodologia da Pesquisa em Comunicação			X
2º	Sociologia		“Princípios constitutivos do conhecimento sociológico: cultura, processo de socialização, estratificação e	

<sup>25</sup> Cf. Catálogo de Graduação da Pró-Reitoria de ensino da UFV. Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/ementario.php?campus=vicosa&ano=2018>. Acesso em: 26/06/2018

			classes sociais”	
2º	Comunicação e Cultura Digital		“Sociedade em Rede: impactos socioculturais, econômicos e políticos das tecnologias digitais”	
2º	Filosofia da Comunicação		“Ética na Comunicação”; “Estética na Comunicação”	
2º	Laboratório de Imagem e Produção Gráfica			X
3º	Narrativas Jornalística II			X
3º	Comunicação e Cultura		“Comunicação e cultura”; “Formas de ver”	
3º	História da Imprensa no Brasil		“Cultura e Política: a imprensa a 'serviço da nação’”; “Os Alternativos: expressão da vida cultura e política brasileira”	
3º	Laboratório de Radiojornalismo			X
4º	Arte e Comunicação			X
4º	Comunicação e Organizações			X
4º	Fundamentos Jurídicos da Comunicação Social			X
4º	Laboratório de Jornalismo Impresso			X
5º	Comunicação e Discurso		“As identidades e as representações projetadas pelo discurso das mídias”	
5º	Antropologia	“Cultura: sociedade, natureza e indivíduos”; “Tendências da antropologia contemporânea”		
5º	Laboratório de Assessoria de Comunicação e Imprensa			X
6º	Comunicação Comunitária		“Comunicação Comunitária e a cidadania no contexto social”	
6º	Narrativas Jornalísticas III			X
6º	Laboratório de Telejornalismo			X
7º	Comunicação e Política	“Política: espaço público, poder institucional e sociabilidades”; “Política Democrática: representação, participação, esfera pública e dissenso.		
7º	Laboratório de Jornalismo Online			X

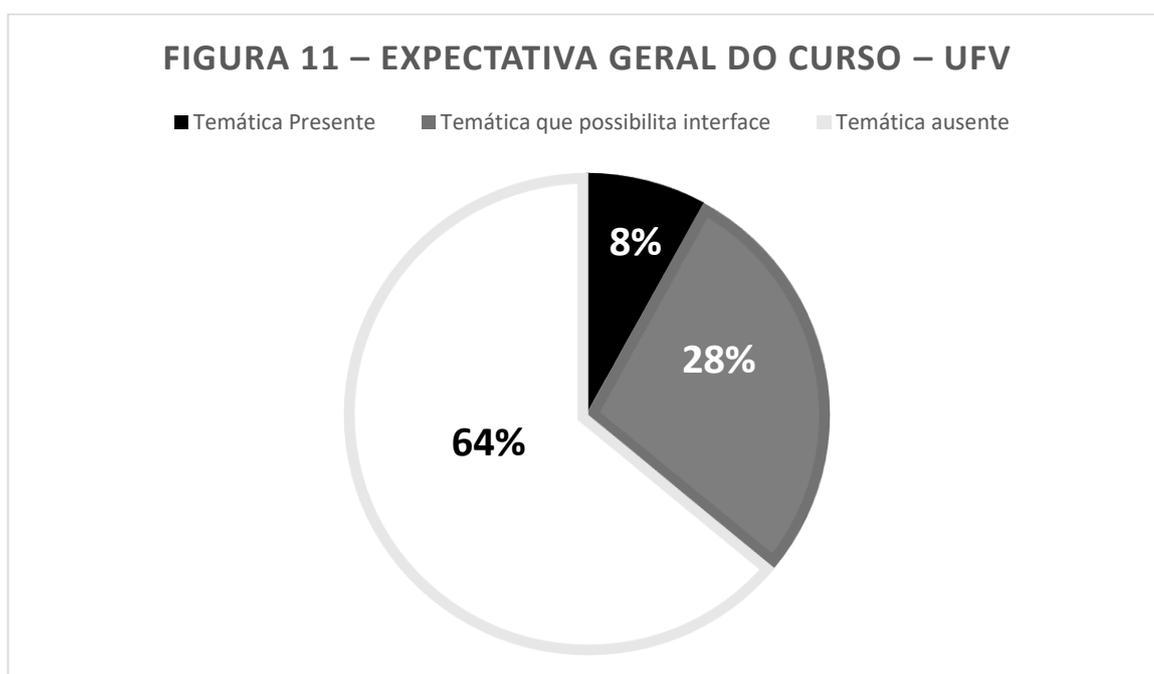
Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Foram retiradas da análise do Quadro 12 as disciplinas *Trabalho de Conclusão de Curso I e II*, além de *Estágio Supervisionado*, *Atividades Complementares* e *Projetos em Comunicação e Jornalismo*.

Na ementa de *Comunicação e Organizações* (quarto período), encontra-se: “Discurso, identidade e diálogo nos contextos organizacionais”. Neste caso, o sentido de *Identidade* é diferente do encontrado em outros cursos, visto que se relaciona ao contexto do Marketing, da estética e dos valores de uma marca, e não com o contexto das Ciências Sociais. Por isso, a disciplina foi categorizada em *Temática Ausente*.

A disciplina denominada *Antropologia*, do quinto período, foi enquadrada em *Temática Presente* devido às adições de sentido que o Conteúdo Programático permitiu às unidades que já estavam na parte de Ementa propriamente dita. Em “Cultura: sociedade, natureza e indivíduos, o Conteúdo Programático especifica: “Da natureza à cultura; Determinismos: biológico e geográfico; “Cultura nas sociedades contemporâneas”; “Os indivíduos e a cultura: participação diferenciada”. Já em “Tendências da antropologia contemporânea”, destrincha-se: “A questão do poder”; “Diferença e desigualdade”.

Desconsiderando a natureza das disciplinas em relação aos seus eixos pedagógicos, observa-se que o curso de Jornalismo da UFV garante abertura ao debate em 8% de suas disciplinas, já a chance de se levantar a discussão a partir de temas correlacionados é de 28%.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Diferentemente de outras Instituições, a UFV ainda possui algumas poucas disciplinas mais humanísticas ao final do curso, como *Comunicação e Política* no sétimo período. Isso, aliado às poucas matérias que garantem abertura ao debate, fazem com este seja o período com maior probabilidade de levantar a discussão em sala de aula, com 50% de chance.

Analisando as expectativas para cada eixo pedagógico, foram encontrados os seguintes valores:

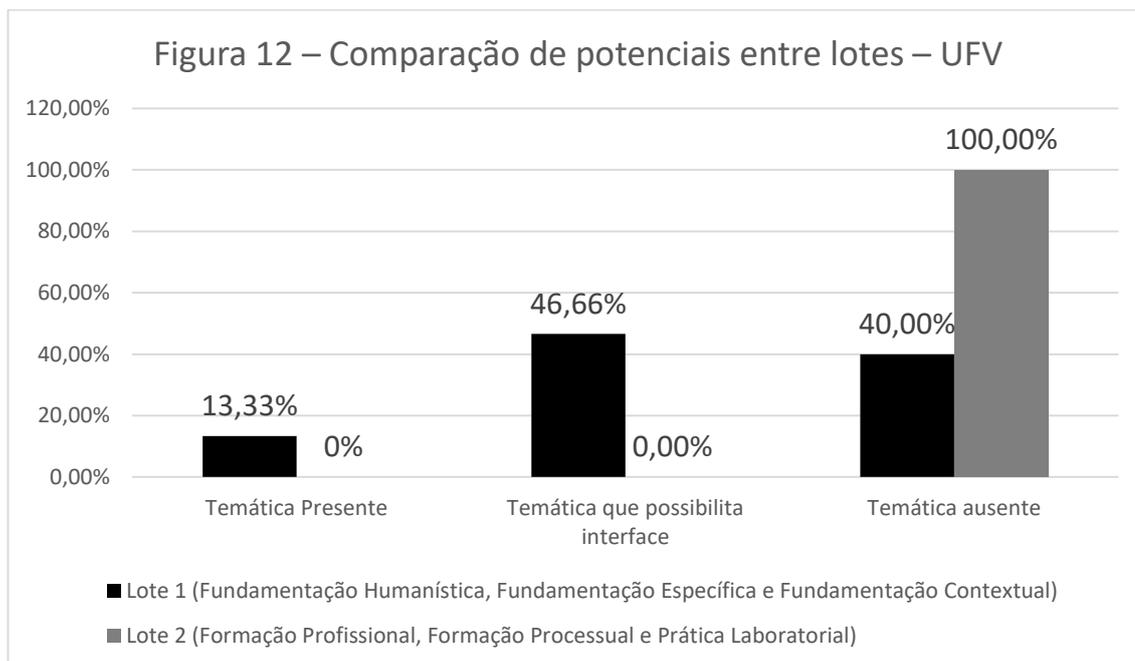
Quadro 13 – Expectativa por eixo pedagógico da UFV

Eixos Pedagógicos	Total de Disciplinas enquadradas no eixo	Temática presente	Temática que possibilita interface	Temática Ausente
Eixo de fundamentação humanística	6	33,33%	50%	16,66%
Eixo de fundamentação específica	3	0%	33,33%	66,66%
Eixo de fundamentação contextual	6	0%	50%	50%
Eixo de formação profissional	3	0%	0%	100%
Eixo de aplicação processual	1	0%	0%	100%
Eixo de prática laboratorial	6	0%	0%	100%
Potencial positivo de debate no curso como um todo		36%		

Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Em um cenário otimista, a chance do(a) aluno(a) ver o assunto ser levantado durante o curso é de 36% .

Considerando a natureza pedagógica, os eixos do Lote 1 confirmaram a expectativa de apresentarem maior abertura ao debate do que os eixos do Lote 2.



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

No contexto geral, o resultado da Universidade Federal Viçosa se assemelha mais ao encontrado na UFMG<sup>26</sup>, pois ambos os cursos tiveram a mesma expectativa para Temática Presente do Lote 1 (13,33%).

Ainda que disciplinas pertencentes a eixos mais técnicos tenham menor probabilidade de levantar discussões raciais em sala, o curso da UFV foi o único com 0% de chance em Temática que Possibilita Interface do Lote 2.

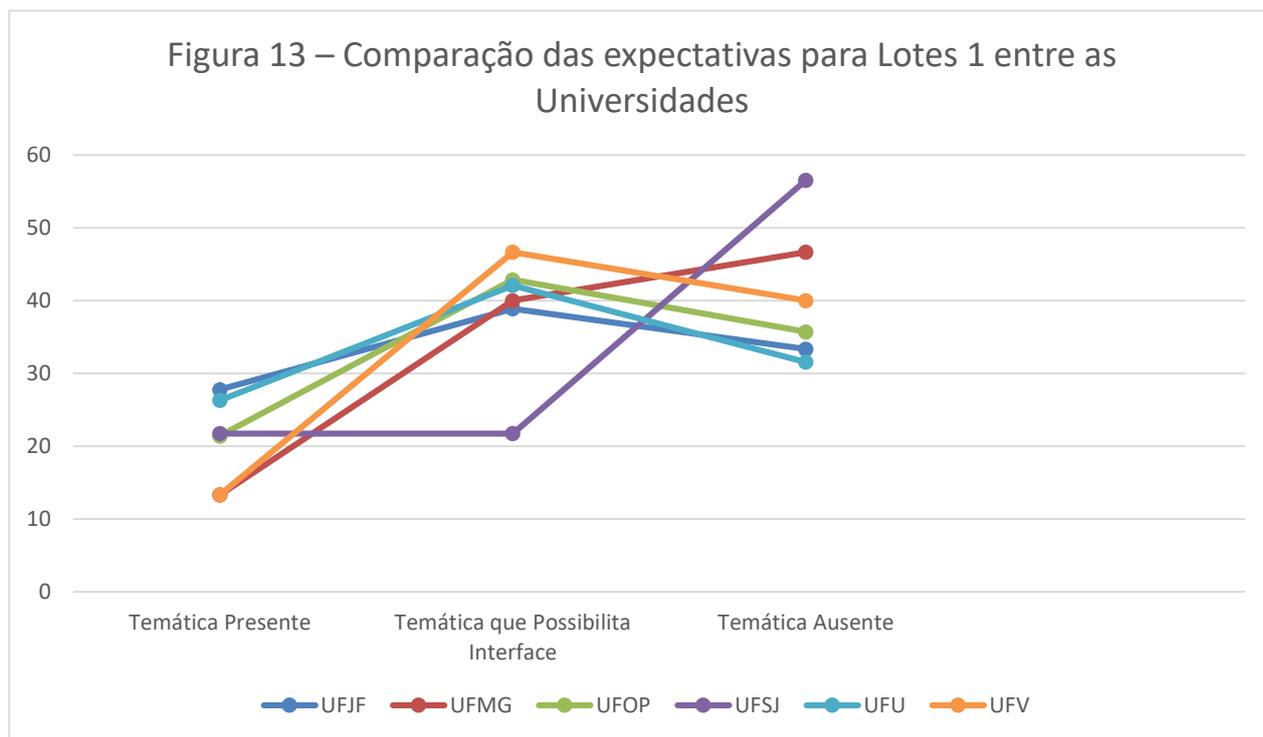
#### 4.7 ANÁLISE COMPARADA DAS UNIVERSIDADES

A fim de se perceber potenciais invisibilizações ou apagamentos nos currículos de Jornalismo das Universidades mineiras, deve-se focar a análise nos eixos onde havia maior expectativa para que o debate fosse travado (Lotes 1), afinal, é mais razoável que haja silêncio onde se esperava que ele acontecesse (Lotes 2) do que nas disciplinas de cunho mais humanístico.

Portanto, a invisibilização será identificada quando disciplinas do Lote 1 (eixos de fundamentação humanística, específica e contextual) não apresentarem percentuais relevantes em Temática Presente e/ou Temática que Possibilita Interface, sempre relacionando esses dados com demais informações coletadas no decorrer da pesquisa.

Na Figura 13, comparou-se os resultados das seis universidades para os Lotes 1:

<sup>26</sup> Cf. Figura 4 – Comparação de potenciais entre lotes – UFMG, p. 40.

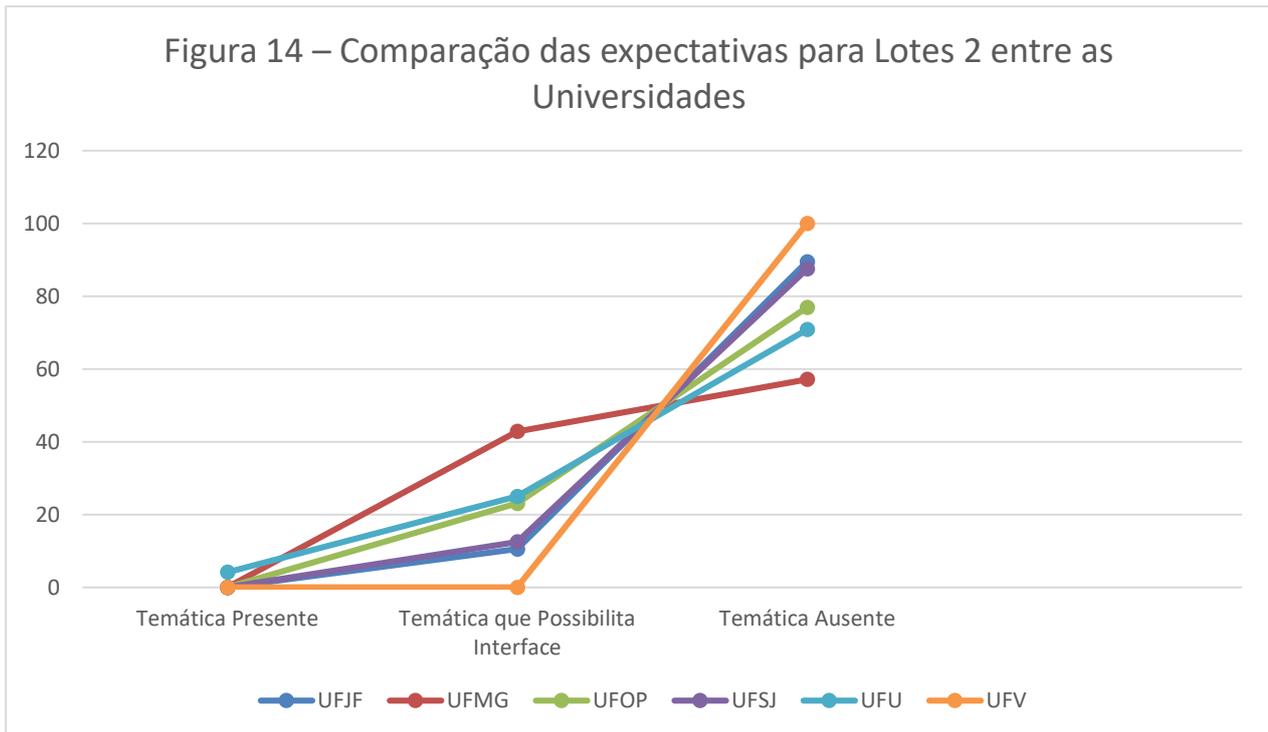


Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

Observa-se pelo gráfico que a Universidade que aparenta maior chance de discutir sobre o tema é a UFJF (27,77% em *Temática Presente*). No entanto, é preciso lembrar que a UFSJ (justamente a que aparenta pior resultado na Figura 13) possui uma disciplina obrigatória inteiramente dedicada a debater relações raciais, portanto, é o curso de São João del-Rei que garante com certeza o aparecimento do tema em sala de aula, e não só a mera expectativa.

Considerando isso, as Instituições que apresentam menor probabilidade de discussão do tema (*Temática Presente*) são UFMG e UFV. Para se avaliar entre as duas universidades, é preciso comparar os valores das categorias relativas: na UFV há um menor crescimento entre *Temática Presente* e *Temática que Possibilita Interface* do que o encontrado na UFMG, porém, na primeira, as chances de temática ausente diminuem, já na segunda, elas aumentam. Ou seja, a UFMG apresenta menor expectativa para discutir as relações raciais mesmo que através de assuntos correlacionados, além de tender mais para o crescimento da ausência do debate.

Com relação às disciplinas cuja natureza já as influencia para a expectativa de ausência da discussão (Lote 2), obteve-se o seguinte resultado da comparação entre as seis Instituições:



Fonte: Elaboração própria da autora (2018)

A UFMG apresenta um resultado aparentemente inverso ao encontrado na Figura 13, com maiores chances para *Temáticas que Possibilitam Interface* e menos ausências. Porém, considerando que a natureza do Lote 2 inevitavelmente não é levantar discussões e traçar reflexões aprofundadas (mas exercitar as habilidades do estudante e experienciar a teoria ou não), concluímos que a expectativa de qualquer possibilidade de debate aqui já é menor do que em qualquer possibilidade no Lote 1. Ou seja, na UFMG a força do silêncio no Lote 1 é tão grande que ele não consegue ser superado pelos resultados da Figura 14.

Importante ressaltar que a única Instituição na Figura 14 que não parte de 0% (ou seja, que a temática está presente mesmo no Lote 2) é a UFU.

Ainda assim, com todas as dificuldades do tratamento ao tema pelas disciplinas mais técnicas, somente um curso apresentou 0% de chance em *Temática que Possibilita Interface*: o da Universidade Federal de Viçosa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que, excetuando o curso de Jornalismo da UFSJ, as demais cinco instituições apresentam baixas chances de trazerem o debate das relações raciais para a práxis da sala de aula, visto que na melhor das expectativas a probabilidade é de menos de 30% (UFJF com 27,77% de Temática Presente para Lote 1). E mesmo na Universidade Federal de São João del-Rei, deve-se atentar para a bibliografia proposta na disciplina *Cultura Brasileira e Questões Étnico e Raciais* que pode levantar a discussão por um debate colonizado pela ideologia da branquitude.

Desse modo, revela-se o caráter ideologicamente branco que atravessa pelo menos cinco dos seis cursos de Jornalismo de Instituições Públicas Federais de Minas Gerais (83,33%).

Futuramente, os dados aqui encontrados possibilitam uma investigação mais apurada sobre a questão da Bibliografia da disciplina *Cultura Brasileira e Questões Étnico e Raciais* da UFSJ e também um estudo prático, in loco, averiguando se esses percentuais de fato se concretizam na sala de aula de cada instituição.

Como resultado dessa pesquisa, espera-se facilitar a identificação dos pontos a serem fortalecidos (ou até mesmo criados) quando se trata do ensino democrático e humanizador sobre as desigualdades raciais, de maneira que se possa então exigir o cumprimento da ementa (no caso das disciplinas em que o debate está garantido) ou da própria Diretriz Curricular Nacional. E mais do que isso, para que a atuação do profissional da comunicação torne-se não somente não racista como também anti-racista.

## 6 REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Cláudia; NOHARA, Jouliana, 2008. Interpretações sobre os Retratos dos Afrodescendentes na Mídia de Massa. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, Edição Especial 2008, p. 119-146. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12nspe/a06v12ns>>. Acesso em: 21 jun 2018.

ALBUQUERQUE, Afonso de. As Diretrizes Curriculares de Jornalismo e o modelo cartorial de ensino universitário. **Questões Transversais: Revista de epistemologias da Comunicação**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos Editoria de Periódicos Científico, v. 3, n. 5, p. 27-35, janeiro-junho/2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/10654>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BALESTIERE, Camille Roberta. **Tecnologia (d)e Gênero: Vetores Interseccionais para a Análise das Feminilidades Brasileiras**. 2017. 108 f. Dissertação de mestrado - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BARAÚNA, Lia Maria. À flor da pele. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.131-146.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.25-57.

CARONE, Iray *et al.* **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. In: CONFERÊNCIA SOCIEDADE CIVIL E PÓS-COLONIALISMOS: UM DEBATE SOBRE OS PARADIGMAS PARA O ENTENDIMENTO DA AMÉRICA LATINA, 2009, Centro de Estudos Sociais América Latina. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 04 a 06 de Agosto de 2010, p. 607-630

\_\_\_\_\_. **O branco “invisível”:** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. 232 f. Dissertação de mestrado - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Livia/Downloads/LOURENCO\\_DA\\_CONCEICAO\\_CARDOSO.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Livia/Downloads/LOURENCO_DA_CONCEICAO_CARDOSO.pdf)>.

Acesso em: 24 junho 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Censo Demográfico do IBGE, relativo ao ano de 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 26 jan 2018.

DORNELLES, Wagner; MOURA, Paolla. #SOMOSTODOSMAJU: Uma análise sobre a apropriação da agenda racial pela mídia hegemônica, através do Jornal Nacional. In: XIV POSCOM: SEMINÁRIO DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (GT 4 – Comunicação, Narratividade e Discursos Midiáticos), 2017, Rio de Janeiro. **Anais...**2017, p. 115. Disponível em: <http://poscom.com.puc-rio.br/arquivos/anais2017/anais-poscom-gt4-sessao2-final.pdf>. Acesso em: 26 jun 2018.

DREW, Kimberly. **Black Contemporary Art**, 2018. Disponível em: <<http://blackcontemporaryart.tumblr.com/>>. Acesso em 26 de jun. 2018.

Entrevista “Os desafios das novas diretrizes do Curso de Jornalismo. Entrevista especial com Sérgio Mattos”, desenvolvida por IHU On-Line, 2014. Apresenta as principais mudanças institucionalizadas pela Nova Diretriz Curricular de 2013 para os cursos de Jornalismo. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/527399-os-desafios-das-novas-diretrizes-do-curso-de-jornalismo-entrevista-especial-com-sergio-mattos>. Acesso em: 29 jun 2018.

FREYRE, G. **Casa Grande e senzala.** Rio de Janeiro/Brasília: INL/MEC, 1980.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2006.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados – Dossiê: O negro no Brasil**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v.18, n. 50, p. 21-30, fevereiro de 2004. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9966>>. Acesso em: 24 jun 2018.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco. In: III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 2012, Bahia. **Anais...2012**. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 11 mar 2018.

Portal Geledés, 2017. Matéria “Majú sofre ataque racista na internet”. Notícia injúria racial e racismo sofridos pela jornalista Maria Júlia Coutinho em 12 de agosto de 2017. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/maju-sofre-novo-ataque-racista-na-internet/>>. Acesso em: 30 junho 2018

MEDITSCH, Eduardo. As diretrizes críticas e a crítica das Diretrizes: o “conflito das faculdades” na área acadêmica de Comunicação. **Questões Transversais: Revista de epistemologias da Comunicação**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos Editoria de Periódicos Científico, v. 3, n. 5, p. 22-26, janeiro-junho/2015. Disponível em:< <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/10649>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MELO, José Marques de. Os primórdios do ensino de jornalismo. In: II ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO PARA O RESGATE DA MEMÓRIA DA IMPRENSA E A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA MÍDIA, 2004, Florianópolis, SC. **Anais...2004**. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/download/2074/1816>>. Acesso em: 19 set. 2017

MILLS, Charles. **The Racial Contract**. Cornell University, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº 1**, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2013.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre: v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível

em:<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 25 jun 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.59-90.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado em Psicologia Social pela USP, São Paulo, 2012.

SILVA, Marihá Gonçalves da. **Negras! Somos Todas Maju: um estudo sobre representação e racismo no Jornal Nacional**. 2017. 69 f. Monografia – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora**. Tradução de Susan Semler. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Studio Museum in Harlem, 2018. Disponível em:<<https://www.studiomuseum.org>>. Acesso em 26 de jun. 2018