

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DOS SANTOS GOMES

**Trajetória de vida de Intelectuais Negros (as):
contribuição para a Educação das Relações
Étnico-raciais**

SÃO CARLOS
2008

ANA PAULA DOS SANTOS GOMES

**Trajetória de vida de Intelectuais Negros (as):
contribuição para a Educação das Relações
Étnico-raciais**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação, na
área de Metodologia de Ensino, do Centro de
Educação e Ciências Humanas da Universidade
Federal de São Carlos, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação,
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz
Gonçalves e Silva**

**SÃO CARLOS
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G633tv

Gomes, Ana Paula dos Santos.

Trajatória de vida de intelectuais negros (as) :
contribuição para a educação das relações étnico-raciais /
Ana Paula dos Santos Gomes. -- São Carlos : UFSCar,
2011.
207 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2008.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Intelectuais. 4.
Práticas sociais e processos educativos. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

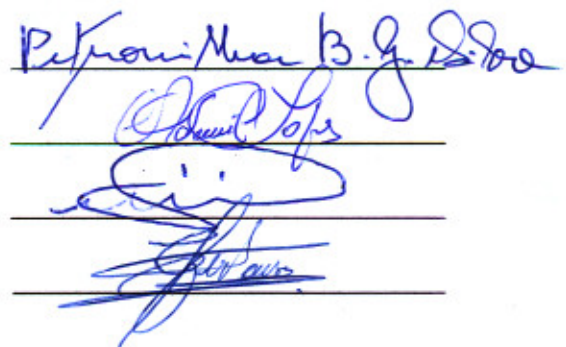
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Ademil Lopes

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira

Prof. Dr. Gerson de Sousa

The image shows four handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2. Ademil Lopes, 3. Maria Waldenez de Oliveira, and 4. Gerson de Sousa.

Este trabalho foi realizado dentro do quadro de Pesquisa do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da

*Dona Silvia, a senhora é responsável por esta conquista em
minha vida. Lembro-me que se orgulhava pelo gosto que eu
tinha aos estudos e sempre dizia que eu seria alguém na vida,
pois bem, mais uma etapa vencida nessa caminhada de estudos.
Este título dedico a senhora em especial, ao amor com o qual me
educou, obrigada minha avó querida, eu amo a senhora
eternamente.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Bom Deus Trino, a minha querida, a minha querida mãezinha do céu, as forças divinas que me iluminaram, protegeram e guiaram na minha caminhada acadêmica.

Agradeço minha mãe Neide pelos conselhos, apoio e auxílio nos momentos mais difíceis que passei no processo de realização desse trabalho.

Agradeço a oportunidade dada pela minha orientadora Professora Petronilha.

Agradeço as amigas professoras e ao professor do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pela compreensão, sugestões e apoio

Agradeço o apoio financeiro da CAPES sem o qual talvez não teria condições de concluir a presente pesquisa de mestrado

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada está inserida no contexto de implantação do Parecer CNE/CP/003/2004 que visa a atender os propósitos da indicação CNE/CP 6/2002, que regulamenta a Lei 10.639/2003. O objetivo é contribuir com a educação das relações étnico-raciais tornando conhecidas e valorizadas as experiências de vida e as contribuições de intelectuais negros (as); experiências estas consideradas patrimônio da comunidade negra. As referências teóricas da investigação trazem discussões sobre intelectuais, intelectuais negros (as), discriminação racial, valorização da cultura de origem africana, educação patrimonial, memória de intelectuais negros (as), patrimônio cultural. A questão de pesquisa que norteia o estudo é: Que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros (as)? Procuo saber, por meio dos relatos de situações vividas por intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa, como foram se formando intelectuais, como superaram obstáculos e como se constituíram profissionais na sociedade sem, contudo, perderem de vista, sua origem étnico-racial e sua cultura de raiz africana. Na atividade de registrar a trajetória de vida de intelectuais negros (as) busquei observar os processos educativos que se desenvolveram nas suas práticas profissionais, de militância no contato com as pessoas que os cercam seja na família, no trabalho ou na comunidade entre outros ambientes. Nos relatos orais de vida, colhidos em entrevistas semi-estruturadas, busco identificar significados da experiência de se tornar um (a) intelectual negro (a). A análise dos dados foi feita sob a forma de descrição compreensiva com base na Fenomenologia, nesse processo, busco destacar processos educativos de que os (as) colaboradores (as) da pesquisa participaram em diferentes espaços de suas vidas: trabalho, família, comunidade. Nesses espaços os (as) intelectuais negros (as), construíram significados e representações de suas vidas. Construíram sua história e junto com sua comunidade de destino, reconstruíram e reconstroem a história do povo negro brasileiro. Suas experiências de vida revelam valores culturais, familiares, morais que orientaram suas vidas. Apontam possíveis caminhos de superação da discriminação racial e conquista de espaços de luta e denúncia. Incentivam aos mais jovens a continuarem a luta negra em busca de igualdade e justiça para seu povo negro.

Palavra-Chave: *Processos Educativos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Intelectuais; Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial*

ABSTRACT

The research presented here is inserted in the context of the deployment of Parecer CNE/CP/003/2004, which aims to attend the purposes indicated in CNE/CP 6/2002, which regulates the Law 10.639/2003. The objective is to contribute with the education of ethnical-racial relations making known and valued the life experiences and contributions of intellectual black scholars; experiences considered patrimony of the black community. The theoretical references in this investigation bring discussions about intellectuals, black intellectuals, racial discrimination, valorization of African originated culture, patrimonial education, memory of black scholars, cultural patrimony. The matter of research that guides this study is: What educational processes, that are present in black people life trajectory, fashion them as black scholars? I search to know, through the report of situations lived by black scholars, research collaborators, how were they becoming intellectuals, how did they overcome obstacles and how they constituted themselves professionals in society without, however, lose sight of their ethnical-racial origin and their culture of African matrix. In the activity of registering the trajectory of black scholars life, I sought to observe the educational processes that were developed in their professional practices, of militance in contact to people surrounding them, be it in family, at work, in the community, among other environments. In life oral reports, collected in semi-structured interviews, I try to identify meanings in the experience of becoming a black scholar. The analysis of data was done under the form of a comprehensive description based on Fenomenology, in this process, I search for highlighting educational processes in which the research collaborators participated in different spaces in their lives: work, family, community. In these spaces, the black intellectuals built meanings and representations of their lives. They built their history and along with their target community, they rebuilt and rebuild the history of brazilian black people. Their life experiences reveal cultural, familiar and moral values that guide their lives. They point possible ways of racial discrimination superation and the conquest of fight and denounce spaces. They encourage the younger to keep with the black struggle aiming for equality and justice for the black people.

Key-Words: *Educational Processes; Education in Ethnical-Racial Relations; Scholars; Cultural Patrimony; Patrimonial Education.*

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I – Minha trajetória intelectual.....	8
1.1 Minha trajetória familiar.....	8
1.2 Minha trajetória acadêmica.....	12
1.2.1 Minha entrada no mestrado.....	17
Capítulo II – Intelectuais negros (as): de quem estamos falando.....	23
2.1 Quem é o intelectual.....	23
2.2 Como se forma os (as) intelectuais negros (as).....	35
2.2.1 A luta negra contra a discriminação.....	49
2.2.2 Intelectuais negros (as): quem são eles (as)?.....	59
Capítulo III – Memória de Intelectuais Negros (as): Patrimônio da Comunidade Negra.....	93
3.1 Memória: Patrimônio Imaterial.....	93
3.1.1 Reflexão sobre Patrimônio.....	98
3.2 Intelectuais negros (as): Patrimônio Vivo da Comunidade Negra.....	106
Capítulo IV – A luta contra a discriminação racial: práticas sociais e processos educativos de preservação e valorização da cultura afro-brasileira.....	112
4.1 Rememorar trajetos de vida.....	112
4.2 Práticas Sociais e Processos Educativos.....	113

4.3 A educação para as relações étnico-raciais como prática de combate à discriminação racial: educar para se respeitar a diversidade cultural.....

4.3.1 A prática do contar histórias na tradição oral africana – educar para a vida, preservar a cultura e reforçar a identidade negra.....117

Capítulo V - Caminhos Metodológicos.....137

5.1 Metodologia.....137

5.2 Procedimentos Metodológicos.....145

5.2.1 Pesquisadora.....145

5.2.2 Colaboradores/as.....147

5.2.3 Entrevista e transcrição.....150

Capítulo V I – Processos formadores de intelectuais negros (as).....155

Capítulo VII – Trajetória de vida de intelectuais negros (as): exemplo de vida aos (as) jovens negros (as).....185

Referências Bibliográficas.....194

Apêndices

O impossível Ele pode realizar, o impossível pra mim, Ele pode realizar. Não existe noite que possa impedir o nascer do sol a esperança e não há problema que possa impedir as mãos de Jesus pra me ajudar. Haverá um milagre dentro de mim vem descendo o rio pra me dar a vida e esse rio que emana é lá da cruz do lado de Jesus. Aquilo que parecia impossível, aquilo que parecia não ter saída, aquilo que parecia ser minha morte, mas Jesus mudou minha sorte sou um milagre ESTOU AQUI. Usa-me, sou o teu milagre, usa-me eu quero te servir. Usa-me sou a tua imagem, usa-me ó filho de Deus Pai.

Introdução

A pesquisa aqui apresentada cujo título é - “Trajetória de vida de intelectuais Negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais” – está constituída de sete partes: Introdução; Minha trajetória intelectual; A prática para a educação das relações étnico-raciais como combate a discriminação racial: processos educativos de valorização e preservação da cultura afro-brasileira; Intelectuais: de quem estamos falando; Memória de intelectuais negros/a: patrimônio da comunidade negra; Caminhos Metodológicos e Considerações Finais. A pesquisa está inserida no contexto de implantação e execução do Parecer CNE/CP/003/2004 que visa a atender os propósitos da indicação CNE/CP 6/2002, que regulamenta a Lei 10.639/2003. O objetivo é contribuir com a educação das relações étnico-raciais tornando conhecidas e valorizadas as experiências de vida e as contribuições de intelectuais negros/as; experiências estas consideradas patrimônio da comunidade negra.

O entendimento de trajetória de vida nesta pesquisa busca explicação nos estudos de Born (2001) que descreve a trajetória de vida como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Conforme a autora, normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O curso de uma vida continua Born (2001), adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. Segundo ela, a localização dos acontecimentos, a duração da existência, e a sua situação no transcurso de uma vida são normalmente o resultado de informações que perpassam a população como, exemplo, a idade média para casa, a idade média para ter o primeiro filho, duração do treinamento, idade de ingresso escolar, anos de escolaridade, idade para aposentadoria e assim por diante. Mayer e Muller (1986) citado por Born (2001), dizem que o curso de uma vida

composto por estas informações sociodemográficas pode ser considerado como socialmente estruturado num maior ou menor grau, em toda a sociedade moderna, guardando, certamente, as diferenças e peculiaridades nacionais e culturais.

Antes de apresentar as partes constituintes da pesquisa, é preciso destacar a situação grave que vive a população negra brasileira por conta da discriminação racial no país. Ao falar da educação das relações raciais na pesquisa, é oportuno lembrar que ser negro no Brasil é estar submetido à categoria de sub-raça, de cidadão de segunda classe. O Brasil, para quem ainda não sabe, foi o último país do mundo a abolir a escravidão e até hoje traz profundas marcas do período colonial, período em que o negro era tratado como coisa, objeto e não como ser humano. A indignação pela condição sub-humana em que se encontravam os escravizados propiciava a fuga destes para as matas onde se organizavam em quilombos, sendo o mais famoso deles, Palmares, liderado pelo guerreiro Zumbi. O quilombo dos Palmares foi sem dúvidas, conforme Bueno (2003), o mais significativo e o mais simbólico dos quilombos não apenas do Brasil, mas das Américas, pois que em nenhum outro lugar a resistência dos escravos fugidos foi tão longa, bem-sucedida e organizada como nos doze mocambos erguidos na serra da Barriga, no sertão de Alagoas, a 90 quilômetros de Maceió.

O grito de liberdade do negro ecoou não somente no período colonial, mas também hoje principalmente para acabar com a marca de inferioridade que a sociedade atribuiu ao negro assim como acabar também com a exclusão social e educacional a que é submetido.

Os negros se organizaram nos quilombos e hoje, continuam se organizando e lutando nos movimentos negros que vêm fazendo história em nosso país. Apesar das tentativas de calar as vozes negras, os movimentos negros vêm ao longo dos séculos procurando reconstruir

sua dignidade humana e sua história. Hoje, a comunidade negra brasileira, busca recuperar e tornar conhecida sua verdadeira história.

A história não se faz somente com a memória dos homens poderosos e mulheres poderosas e dos grandes feitos da humanidade, mas inclui também a história e o registro das pessoas comuns, do cotidiano. Neste sentido, faço consideração em torno da trajetória de vida de intelectuais negros/as, ainda que não sejam eles/as personalidades conhecidas e reconhecidas nacionalmente e/ou internacionalmente, são personalidades para a história da sua comunidade negra. A partir do rememorar, os/as intelectuais negros/as relatam sua trajetória de vida, sua luta na construção e reconstrução da sua história e da história da sua comunidade negra. Neste contexto, proponho uma educação patrimonial a partir da vida e história desses intelectuais negros/as.

Apresento ainda questionamentos que me conduziram as referências teóricas incluindo discussões sobre intelectuais, intelectuais negros/as, discriminação racial, valorização da cultura de origem africana, educação patrimonial, memória de intelectuais negros/as, patrimônio cultural. Ressalto que as referências teóricas não somente levantam questões a respeito da discriminação racial, mas também apontam caminhos para melhor tratarmos as relações raciais no país. Comento sobre os questionamentos intrínsecos à pesquisa mais especificamente a realidade do racismo no mundo e de modo especial na sociedade brasileira. Cabe aqui um comentário. A princípio parece que todos sabem que no país existe o racismo, principalmente contra os/as negros/as, mas nem todos, pelos menos alguns estudiosos das relações raciais no Brasil, entre eles, os citados por Santos (2004b) tais como Gilberto Freyre, Sylvio Romero, Oliveira Vianna, Tobias Barreto, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, recentemente Ivone Maggie, Peter Bray, reconheceram ou não quiseram reconhecer a realidade do racismo na sociedade brasileira e suas conseqüência

que feriam e ferem os direitos humanos dos/as negros/as brasileiros. Negam o racismo por meio de ideologias tais como a “democracia racial” e o “branqueamento”, e até mesmo ao se posicionarem contrárias a políticas para igualdade racial.

Entretanto, outros estudiosos das relações raciais, comprovam a existência do racismo e atestam que a discriminação racial prejudica a atuação do/a negro/a brasileiro/a na sociedade e ferem seus direitos humanos, entre estes estudiosos se encontram: Guerreiro Ramos, Joel Rufino dos Santos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Glória Moura, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Ricardo Henriques, Ana Célia Silva, Emanuel Araújo, Henrique Cunha Junior, Antonio Sergio Guimarães, Vanda Machado, Valter Roberto Silvério, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, entre outros.

Devido a esse processo de desvalorização porque passou e, acrescento, ainda passa a raça¹ negra, uma questão deu margem à má interpretação sobre o fato de que possivelmente são os/as negros/as que discriminam a si próprios/as. Não podemos ignorar o processo de exclusão pelo qual têm passado os/as negros/as desde a chegada de seus ancestrais no país até os dias de hoje. Esse povo tem experimentado a desvalorização da sua cultura e a exclusão social.

Por esses motivos, aproximar-se em tudo do branco seria uma estratégia de muitos/as negros/as para escaparem da exclusão a que é submetida sua raça. Sobre esta

¹ “Raça” é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, “raça” significou por muito tempo, “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum” (GUIMARAES, 1999, p.21)

Segundo o Parecer da Lei 10.639, o termo raça “é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (p.13).

aproximação do branco, Telles (2003) cita em seu estudo a visão freyriana² de que “os negros brasileiros comuns achavam que a melhor chance de escapar da pobreza era o casamento com brancos ou mulatos claros” (TELLES: 2003 *apud* MORAES: 2006, p.22) este casamento visava o branqueamento³. Porém muitos negros resistiram a este processo, como poderemos constatar nos movimentos sociais, políticos e culturais comentados nos capítulos seguintes da pesquisa. Para conduzir esta pesquisa, foi formulada a seguinte questão orientadora : Que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros/as? Vejamos as partes constituintes da pesquisa.

No primeiro capítulo – *Minha trajetória intelectual* - falo sobre meu interesse pela pesquisa, faço um apanhado da minha trajetória até a entrada no mestrado. Rememoro

² Esta visão freyriana que cito no texto diz respeito a teoria defendida por Gilberto Freyre sobre a mestiçagem. Esta teoria de Gilberto Freyre argumenta que a “miscigenação deixa de ser considerada unicamente como um fenômeno biológico ou como um processo físico-psicológico gerador de mentalidades e aptidões em que se formaria a cultura, processo com a negativa função de retardar ou mesmo de perturbar a nossa evolução em direção das perfeições prometidas pela lei do progresso biossocial. E é apreciada como um fenômeno de outra ordem, diríamos mais nobre, de natureza social e de sentido positivo, um corretor de distâncias sociais e de profundo hiato cultural entre o branco e o indígena, particularmente entre aquele e o negro, entre o senhor e o escravo ou liberto, entre o civilizado e o bárbaro, entre a casa-grande e a senzala. (AZEVEDO, citado por Santos, 2002, p.149-150)

³ A respeito do que seja branqueamento, Deus (2008) explica que a população negra estava fadada à extinção por um processo chamado de “branqueamento”, via miscigenação. A tese do “branqueamento”, conforme a autora, baseava-se na suposta superioridade branca, às vezes substituída pelo eufemismo de “raças mais adiantadas” em oposição às “raças menos adiantadas” e ainda pelo fato de deixar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. O que não é dito claramente também, continua Deus (2008), é que não se deve falar da questão racial por não ser considerada relevante, na medida em que deixará de existir pelo desaparecimento do próprio negro, que gradualmente será absorvido pela raça branca. Miscigena-se, portanto, para “embranquecer” jamais para “empretecer”. Com esses princípios, com essas crenças, afirma Deus (2008), convive a sociedade brasileira até hoje.

Ainda sobre o branqueamento Sant’Ana (2003, p.60) relata que “O professor Jonathan W. Warren, da Universidade de Washington, em um interessante trabalho sobre uma pesquisa denominada *Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos*, declara que ‘os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embraquecimento e, conseqüentemente, têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude...’. Na realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É um desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que a branquitude significa sucesso e negritude derrota.

os caminhos que trilhei para chegar à universidade e aponto algumas questões que me levaram a construir a problemática e a questão da minha pesquisa.

O segundo capítulo - *Intelectuais: de quem estamos falando* – traz uma discussão sobre quem é intelectual. Faço uma rápida introdução sobre o conceito do que seja ‘intelectual’, destacando alguns estudos que dão ênfases a uma definição menos homogênea de “intelectuais” e que abordam as diferentes funções que exercem na sociedade. Falo também sobre os/as intelectuais negros/as destaco suas características, sua vida social e sua luta contra o racismo na sociedade.

No terceiro capítulo – *Memória de Intelectuais Negros/as: Patrimônio da Comunidade Negra* - faço uma rápida reflexão sobre a memória (os guardados na memória) enquanto patrimônio individual e coletivo. Neste capítulo procuro esclarecer que ao relatar sua trajetória de vida, os/as intelectuais negros/as, colaboradores/as da pesquisa, buscam na memória as informações guardadas.

O quarto capítulo tem como tema – *A luta contra a discriminação racial: processos educativos de valorização e preservação da cultura afro-brasileira* – Antes de entrar na discussão sobre a prática social (luta contra a discriminação racial) presente na trajetória de vida dos/as colaboradores/as da pesquisa, faço uma breve discussão teórica sobre o rememorar, pois que ao falarem de suas trajetórias de vida, os/as intelectuais rememoram os acontecimentos de sua vida. Nesta direção abro um sub-capítulo pra refletir brevemente o rememorar trajetórias de vida como processo educativo de reconstrução da história individual. No sub-capítulo seguinte, com base nas definições do que sejam práticas sociais, busco mostrar que educar para as relações étnico-raciais é uma prática social de combate ao racismo.

No quinto capítulo, apresento a utilização da Metodologia da Pesquisa, faço ainda uma observação a respeito da minha postura de investigação ligada à Fenomenologia. Explico como se dá a compreensão do fenômeno que busco entender. Esta compreensão se dá a partir da fala e do posicionamento do/a colaborador/a, da sua subjetividade ao relatar sua trajetória de vida. Prossigo o capítulo descrevendo os procedimentos metodológicos, cada passo da coleta de dados até o momento de análise e descrição.

No Sexto Capítulo, apresento os processos educativos formadores de intelectuais negros/as. Estes processos foram identificados a partir da análise e descrição dos dados (falas) coletados por meio de conversas com os/as colaboradores/as da pesquisa. Explico como se deu inicialmente a organização destes dados para fazer a descrição e como se deu o processo de descrever as falas. Com a descrição pronta me foi possível fazer as considerações finais da pesquisa.

O Sétimo Capítulo traz as minhas considerações em torno da trajetória de vida de intelectuais negros/as. Em suas práticas como aprenderam e/ou aprendem, como ensinaram e/ou ensinam e como foram se formando intelectuais. Faço considerações sobre o fato de que os/as intelectuais negros/as educam para as relações étnico-raciais uma vez que assumem sua negritude, preservam e valorizam sua cultura de origem.

Capítulo I - Minha trajetória intelectual

1.1 Minha trajetória familiar

Gostaria de iniciar este capítulo fazendo um apanhado da minha trajetória até a entrada no Mestrado, demonstrando como surgiu o interesse em pesquisar o/a intelectual negro/a. Minhas inquietações em torno do conceito de intelectual negro/a começaram quando voltei ao tempo da minha infância e refleti sobre a profissão que minha avó exercia, ela era uma excelente cozinheira. Eu sabia que ela cozinhava bem e apesar de admirá-la muito, nunca pensei que ela fosse uma intelectual, mas sim uma simples cozinheira. Estava enganada, minha avó era uma intelectual, prestava serviço porque tinha um saber culinário e o transformava em meio para melhorar a qualidade de vida da sua família, pois era viúva e tinha filhos pequenos para criar.

Ao dizer que minha avó era uma intelectual busco compreensão nos estudos de Santos (2004) que entende o/a intelectual como sendo também aquele/a que dialoga com a sociedade a partir de um saber específico, no caso da minha avó, a culinária. Segundo o autor esse diálogo é conhecimento que a sociedade pode usar ou desprezar conforme sua necessidade. Ao cozinhar em casamentos, festas, aniversários, almoços que reuniam famílias, hotéis em temporada de férias escolares, minha avó se socializava na comunicação de saberes com as pessoas que também transmitiam saberes que ela desconhecia e que muito a ajudaram a se informar na vida e na sociedade. Essa troca de saberes conforme Santos (2004) produz “conhecimento”, que segundo ele é diferente do “saber”. Assim, saber é o que apenas eu sei e mais ninguém, apenas eu tenho essa habilidade, essa

informação, diferente do conhecimento que só se concretiza na troca de saberes, na comunicação com outros saberes.

Voltando ao exemplo da minha avó diria que ela era uma mulher sábia mesmo sendo analfabeta, era uma profissional e também uma guardiã da cultura negra. Digo guardiã da cultura porque nos fazia lembrar dos nossos antepassados e mais ainda, a nos orgulhar deles. Ela nos contava sobre sua experiência como cozinheira e ao contá-las lembrava da trajetória de sua vida, seu casamento, seus pais e avós, suas origens, costumes, trabalho. Ela falava com orgulho de seus antepassados, da altivez, da sabedoria com que conduziam a vida. Minha avó nos ensinava coisas da vida, mas principalmente, nos ensinava a sermos pessoas educadas para com todos, assim ela nos passava um inestimável bem, a educação.

Contava também sobre as discriminações que ela sofria por ser negra e mesmo assim não se deixava abater. A resposta da minha avó contra a discriminação se dava na prática do seu saber culinário que ganhava potência no reconhecimento das pessoas por sua habilidade de cozinhar bem. Todos a conheciam como “Dona Silvia” e a respeitavam como uma “excelente cozinheira”.

Ao lembrar das histórias que minha avó contava em casa, as que mais me chamavam atenção eram as histórias das relações dos nossos antepassados com seus padrões. Apesar da positividade nas histórias dos meus antepassados, uma coisa me inquietava embora me orgulhasse da retidão e honestidade com que levavam a vida. Não entendia por que eles sempre estavam à disposição dos brancos, como se esses fossem os donos de seus destinos. Isso me intrigava. As referências positivas nas histórias que minha avó contava, no sentido de inteligência, status, poder, eram sempre direcionadas aos

brancos, nós negros estávamos sempre em condições desfavoráveis a eles. Assim fui formando uma idéia de que nós negros éramos inferiores aos brancos.

A escola fez com que se consolidasse a idéia que formei dos negros, principalmente nas aulas de história quando era abordado o tema da escravidão, sentia-me envergonhada. Nos livros didáticos tanto de história quanto de outras matérias (português, ciências, geografia) os negros sempre apareciam em condições precárias: pobres, sujos, empregados/as domésticos/as, catadores de lixo, indigente, sofredores, ingênuos, coitados, cômicos, diferentemente dos brancos que sempre eram bem representados. A respeito da condição de inferioridade dos negros estimulada nas escolas, Silva (2001, p.16) faz crítica aos “currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos que privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade”.

Os estereótipos dos negros veiculados nos livros didáticos, as imagens negativas veiculadas na mídia falada e escrita, o silêncio da sociedade diante das atitudes racistas para com os negros e a omissão de pessoas que eu confiava (vizinhos, educadores, professores), me enfraquecia e desacreditava-me. A respeito do silêncio diante da discriminação racial, Bento (2003) chama atenção para a “inércia e omissão da sociedade” que contribui para o aumento dessa prática que condena ao abandono e a marginalidade mais da metade da população do país. Como diz a autora um “silêncio eloqüente constatado onde menos se espera” fato que me surpreendeu, pois a omissão de pessoas nas quais eu confiava, por exemplo, professores/as, catequistas, comunidades religiosas, contribuía para cristalizar a idéia de inferioridade negra. Era como se tudo ao meu redor me conduzisse ao ódio pela minha pele negra e minha origem africana. Lopes (1994, p.15) diz que desde a sua infância o negro [negra] começa a perceber o desprezo que o branco faz da

a sua cor. Neste sentido, o autor afirma ser que “é difícil que um negro [negra] cresça sem ter conhecido a brutalidade ou sem que experimente a displicência, sem que o obriguem a convencer-se, por grandes e pequenas humilhações, de que seu valor é ‘pouco’, de que a sorte ainda não bateu à sua porta”. (LOPES, 1994, p.14)

Diante desse quadro negativo que a sociedade me apresentava dos/as negros/as, comecei alimentar uma baixa auto-estima em relação a minha pessoa. Para Andrade (2001), a baixa auto-estima é comum para pessoas que não tem referências positivas em relação a sua origem. “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positiva do seu povo, é natural que venha a tona sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O Contrário é fácil de acontecer se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade”. (ANDRADE, 2001, p.114)

Na fase adulta, estava convencida de que não poderia ir além do que era permitido aos/as negros/as na sociedade, ou seja, emprego de pouco prestígio social, pouca escolaridade, e sempre em condição inferior aos brancos.

Com o incentivo de minha avó, terminei o colegial no ano de 1989 com muita dificuldade e, então resolvi parar de estudar. Considerava normal para negros as dificuldades para estudar e trabalhar, por isso, terminar o colegial para mim já era suficiente. Dessa forma, começava a entrar no gráfico dos níveis educacionais mais baixos em que se encontram a maior parte dos negros brasileiros onde “menos alfabetizados, retidos em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade. São tão poucos que sequer são suficientes para serem registrados no gráfico”. (BARCELOS: 1992 *apud* TEIXEIRA: 2003, p.30) Passei sete anos da minha vida em inércia total, sem trabalhar, sem estudar, sem boas perspectivas do futuro.

1.2 Minha trajetória acadêmica

Em 1993, minha querida avó faleceu, a partir daí tive que lutar pela minha sobrevivência, pois dependia do sustento que avó me garantia. Trabalhei por um tempo como faxineira em alguns colégios particulares e foi em um desses colégios que consegui uma bolsa para fazer o curso pré-vestibular. Essa oportunidade de fazer o cursinho pré-vestibular com bolsa despertou em mim o interesse em fazer um curso superior e, após um ano e meio de estudo, entrei na Universidade Federal de São Carlos aprovada no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação, já com 27 anos de idade.

No terceiro ano de curso (Biblioteconomia e Ciência da Informação) conheci o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)⁴. A partir de então minha vida tomaria outro rumo e a universidade daria um novo sentido à trajetória da minha vida, em outras palavras, como diz Teixeira (2003) “o ingresso na universidade marca para alguns alunos a descoberta de uma nova pessoa, um indivíduo novo, que agora é mais valorizado do que antes, abrindo espaço para uma maneira nova de ser que seu meio de origem não permitia que surgisse e desenvolvesse” (TEIXEIRA, 2003: p.189).

A aproximação do NEAB incentivou-me a continuar os estudos no âmbito acadêmico. Até então minha idéia era terminar o curso universitário e depois correr atrás de um emprego para sobreviver, o que eu não sabia é que continuar os estudos, independente de trabalhar ou não, era importante para melhorar minha qualidade de vida e também entender mais a sociedade em que vivo.

⁴

Ver mais informações sobre NEAB/UFSCar na [página...](#)

Conhecer o Núcleo de Estudos Afro-brasileira da Universidade Federal de São Carlos, o NEAB/UFSCar me fez descobrir que nós negros/as tínhamos um papel importante para nossa comunidade negra, dentro da universidade como também fora dela. No grupo de estudos do NEAB descobri, através de leituras e contato com teses/dissertações sobre relações raciais, a verdadeira história dos negros. Uma história de luta, resistência e dignidade, história essa que não me foi contada na escola. História de um povo negro que também pensa sua realidade e procura transformá-la.

A partir das reflexões sobre a positividade da história dos/as negros/as, passei a me sentir mais integrada na sociedade, me identifiquei mulher negra que têm história e herança cultural e que pertencente a um grupo étnico que também é parte da formação da sociedade brasileira. Entendi que meu papel enquanto estudante universitária não se restringe apenas em estudar e pensar a questão da população negra, mas, procurar contribuir para transformar a realidade de exclusão dessa comunidade assim como minha própria realidade de exclusão. Em meio a essas reflexões, busquei entender melhor o significado que tem a trajetória de vida das pessoas negras, aqui chamadas de intelectuais negros/as, para a sua comunidade.

Essas reflexões me levaram a pensar melhor sobre minha formação acadêmica e a continuação dos estudos como forma de contribuir com a luta da comunidade negra no combate ao racismo que a mantêm nos patamares mais baixos da sociedade sem que tenha a oportunidade e o direito de crescer socialmente e exercer sua plena cidadania. O acesso às produções científicas (teses, dissertações), livros, revistas sobre a questão do negro, somados ao contato com o trabalho de militantes e pesquisadores/as negros/as a favor da comunidade negra incentivou-me a valorizar mais minha cor, minha raça, minha herança

cultural, além de evidenciar-me que tinha condições de ir além do lugar estabelecido para os/as negros/as na sociedade.

Apesar de ter tomado conhecimento da realidade que vive os/as negros/as no Brasil, não desanimei pelo fato de ser negra, mas ao contrário, senti-me estimulada a lutar por meus direitos e os direitos da minha comunidade assim como fizeram os/as militantes e pesquisadores/as negros/as que registraram sua experiência nas produções científicas, nas biografias, nos seus escritos (poesias, cartas, artigos, jornais) que testemunham seu trabalho e contribuição no desenvolvimento da nossa sociedade brasileira e da comunidade negra.

Em 2003, fui contemplada com uma bolsa da Ação Educativa e da Fundação Ford no Concurso Negro e Educação surgindo-me à oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre pesquisadores (as) negros (as). Pesquisa que resultou na publicação de um artigo intitulado “Memória Oral e escrita de pesquisadores (as) negros (as): educação patrimonial e cultura afro-brasileira”⁵. Essa pesquisa respondeu parte das minhas indagações sobre a importância da trajetória de vida de pessoas negras como uma das formas de se preservar o patrimônio cultural da comunidade negra e reconstruir a história do negro na sociedade.

Na pesquisa constatei que os depoentes (pesquisadores negros/as) têm como objetivo reconstruir o patrimônio cultural afro-brasileiro com trabalhos científicos e como militantes em busca de um país que promova a igualdade e a justiça social. Constatei ainda que as contribuições de seus trabalhos científicos valorizavam e fortaleciam sua

⁵ SANTOS, Ana Paula dos. *Trajatória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira*. In: OLIVEIRA, Iolanda, GONÇALVES E SILVA, Petronilha, B, PINTO, Regina Pahin (orgs.) Negro e Educação: escola, identidades, cultura políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005, p.177-189.

comunidade, bem como a trajetória de suas vidas testemunhava superação das dificuldades decorrentes da discriminação racial e afirmação da sua identidade negra.

As trajetórias de vida desses/as pesquisadores/as, desvelaram seu crescimento de cidadãos/ãs ativos/as na sociedade, sujeitos de sua história, que pensavam e traziam possíveis soluções científicas, a partir da própria experiência, para melhorar a qualidade de vida da população negra. Uma das considerações feitas nessa pesquisa foi que a trajetória de vida desses/as pesquisadores/as trazia novas reflexões sobre outros problemas que envolvem a comunidade negra além de contribuições para o entendimento da educação das relações raciais.

A partir dessa experiência de pesquisa e publicação do artigo, senti-me incentivada sob outra perspectiva, a dar continuidade à pesquisa realizada no Concurso Negro e Educação. Na pesquisa atual busco entender não somente a trajetória de vida dos/as negros/as pesquisadores/as, mas também a trajetória de vida dos negros/as que não tem ensino superior, mas que também trouxeram e trazem soluções para resolver problemas que envolvem a sua comunidade e sua cultura de origem. Logo, não somente os/as negros/as acadêmicos trazem soluções para questões que envolvem a comunidade negra. Os/as negros/as que não são acadêmicos também trazem soluções para a comunidade, mesmo não tendo conhecimentos científicos e muitas vezes nem a escrita.

Segundo Santos (2004), esses/as negros/as também são considerados/as intelectuais porque são produtores/as de cultura e preservadores/as do patrimônio negro, pois que segundo o autor são intelectuais que possuem um saber e estão dispostos a trocar saberes com os outros com o objetivo de produzirem conhecimentos que ajudem a solucionar questões que envolvem a si próprios como negros/as e também a sua comunidade negra.

O autor não se refere aos *intelectuais classistas* que, segundo ele, utilizam meios universais tais como a fala, a escrita, as técnicas de representação para denotarem valores universais que seriam a beleza, a verdade e a transcendência uma vez que esses valores se disponibilizaram historicamente com o advento da moderna sociedade de classes.

Aqui busco entender os/as intelectuais segundo os estudos de Antonio Gramsci na abordagem que faz de “intelectuais orgânicos”. Procuo saber, através dos relatos de sua vida como foram se formando intelectuais, como superaram obstáculos e como se constituíram cidadãos ativos, profissionais na sociedade sem, contudo, perderem sua origem e cultura.

Minha curiosidade é também conhecer quais saberes que constituem essas pessoas patrimônio da sua comunidade. Acredito que os saberes guardados na memória, nos escritos, e nos modos como se expressam nas suas práticas sociais e culturais formam uma coleção de saberes importantíssima para se produzir e transmitir conhecimento cultural.

Voltando a minha reflexão em considerar os/as intelectuais negros/as patrimônio da comunidade negra, refiro-me a um dos aspectos do patrimônio, trata-se do patrimônio imaterial. Os guardados, os escritos, as produções (livros, teses, dissertações), os objetos e monumentos fazem parte do patrimônio material que é considerado como um bem herdado de pais para filhos ou mesmo como propriedade de uma nação. Mas ao falar da memória de intelectuais negros/as como patrimônio, faço referência aos saberes imateriais que reúne um conjunto de conhecimentos, costumes, técnicas, crenças, modos de fazer considerados patrimônios imateriais e que são transmitidos oralmente. A tradição oral é marca de algumas culturas entre elas a cultura africana. Por isso entendo que as experiências guardadas na memória dos/as intelectuais negros/as são patrimônios imateriais, bens imateriais particulares de cada um/a, mas também um bem da comunidade

negra. A partir do rememorar suas experiências enquanto intelectuais negros/as são postas para fora e podem se tornam conhecidas e passíveis de serem tomadas como referência na formação dos negros/as mais jovens e de exemplo de luta e superação para os/as negros/as que são discriminados/as. Experiências que podem contribuir para um maior entendimento da educação das relações étnico-raciais.

A partir de todas estas reflexões, formulei a seguinte questão orientadora da presente pesquisa: Que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros/as? O objetivo geral é contribuir com a educação das relações étnico-raciais por meio da implantação e execução do parecer da lei 10.639 nas escolas de modo a tornar conhecida e valorizada a experiência de vida e as contribuições dos/as intelectuais negros/as. Estas contribuições considero patrimônio da comunidade negra. Importante destacar que a minha entrada no mestrado trouxe importantes reflexões teóricas acerca da problemática e questão da minha pesquisa.

1.2.1 Minha entrada no mestrado

Em 2006, meu projeto de pesquisa foi aprovado pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Minha entrada no mestrado traria novas perspectivas de desenvolvimento do meu projeto. As disciplinas do primeiro e segundo semestres me orientaram sobre o método e os conceitos chaves da pesquisa.

A disciplina Pesquisa em Educação me fez entender melhor sobre a metodologia de trabalhos científicos em qualquer área do conhecimento. As leituras e fichamentos de textos somados aos seminários resultaram na produção de verbete construído a partir das discussões dos textos em sala de aula. O meu verbete foi sobre a

história oral e sua importância para desenvolver pesquisas. Essa disciplina clareou-me melhor sobre o caminho (método) a ser construído para o desenvolvimento do meu projeto.

A disciplina Seminários de Dissertações me trouxe sugestões de leituras a serem feitas durante minha pesquisa, correção de erros gramaticais e mais reflexões sobre o tempo proposto para desenvolver os conceitos chave. Além disso, a apresentação do projeto para colegas de sala e os professores responsáveis pela disciplina me deram oportunidade de tornar meu projeto conhecido, de abrir espaços para outros olhares, críticas, sugestões o que considero enriquecedor para minha formação enquanto pesquisadora e também para o desenvolvimento da pesquisa. A disciplina deu uma nova estrutura para o projeto abrindo outros caminhos para facilitar o meu trabalho teórico e de campo.

A disciplina Teoria da Educação: aporte de africanidades contextualizou minha pesquisa dentro dos estudos da educação das relações raciais. As leituras e discussões de textos relacionados principalmente a educação da cultura africana me ajudaram entender melhor a questão da educação nos processos de construção da vida das pessoas e das comunidades. Mais especificamente dos brasileiros no contexto do mundo africano. A partir dessa disciplina procurei refletir sobre que contribuições minha pesquisa, na perspectiva da educação das relações raciais, poderia trazer para a área da educação. Desenvolvi como relatório final um texto sobre o termo “fala” e seu significado no contexto africano, explorei também o que significou esse termo na minha formação enquanto pessoa negra.

A disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos foi chave para abrir novas perspectivas em relação a minha pesquisa. Abriu-me ainda horizontes novos que me permitiram sair de uma visão reducionista da pesquisa de apenas coletar dados, analisar e apresentar o produto final. Horizontes que me fizeram olhar ao redor e ver quantas coisas

posso aprender com minha pesquisa, com as pessoas que vou trabalhar, com os conhecimentos novos que serão agregados a pesquisa, conhecimentos trazidos por diferentes olhares.

Aprendi com esta disciplina a importância de refletir sobre como vou aprendendo ensinando e aprendendo, como vou me educando nas relações que terei com as pessoas que circundam a pesquisa (família, grupo de estudo, lazer, igreja) bem como com os colaboradores/as (intelectuais negros/as) da mesma. Compreendi que um trabalho acadêmico não é fruto apenas do nosso esforço pessoal, mas também da colaboração das pessoas com as quais convivemos e trocamos experiências no período de elaboração do trabalho. Nessa troca não apenas ensinamos, mas principalmente aprendemos com os outros e a partir dessa troca, produzimos novos conhecimentos.

Neste contexto, a disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos, me fez refletir sobre o fato de que o conhecimento acadêmico só é completo se somado ao saber das pessoas que não fizeram ou fazem faculdade/universidade, mas possuem conhecimentos que adquirem ao longo da vida e que muito tem a contribuir com a ciência da universidade. A esse respeito, Freire (1992) já comentara em uma de suas viagens para Buenos Aires onde se reuniu com alguns reitores de universidades do país. O autor diz ter ficado surpreso com o ímpeto inovador com que as universidades se estavam entregando ao esforço de recriar-se, pois que em sua maioria, buscavam inovar a extensão que em lugar de restringir uma ida puramente assistencial as áreas populares vinha tornando-se um meio através do qual a Universidade procurava encontrar-se com os movimentos sociais, os grupos populares. De acordo com Freire (1992, p.192) esta decisão política, de caráter progressista, coloca Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a

ciência universitária com a consciência das classes populares, no fundo, a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. O autor chama atenção para o fato de que não se trata de admitir que a Universidade deva fechar as portas a qualquer preocupação rigorosa que deva ter com relação à pesquisa e à docência, mas sim em se pensar em termos críticos, a relação Universidade e classes populares.

Esta disciplina me situou também no contexto da América Latina. Faço parte de um continente historicamente oprimido por uma cultura dominadora, um continente que busca sua libertação cultural, que se coloca num processo de descobrimento de seus valores culturais, um continente que se reconhece entre as grandes culturas universais. América Latina, um continente que busca um diálogo não vertical com uma cultura que se pretende dominante, a européia. Um diálogo entre iguais e não entre dominador e dominado. Dussel (2005) fala sobre o diálogo intercultural que segundo ele deve ser transversal⁶ e não simétrico. Este diálogo intercultural transversal, conforme o autor, pressupõe a não simetria entre as culturas, ou seja, “es decir, debe partir de outro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetria inexistente entre las culturas” (DUSSEL, 2005, p.18)

A história da América Latina se confunde com a história do meu grupo étnico-racial e com a minha própria história. Todos buscamos reconstruir nossa história, afirmar nossa identidade, valorizar e preservar nossa cultura e principalmente procuramos ser sujeitos de nosso próprio processo histórico. Neste contexto cabe resposta a pergunta de

⁶ ‘Transversal’ indica aqui esse movimiento que de la periferia a la periferia. Del movimiento feminista a las luchas antirracistas y anticolonialistas. Las ‘Diferencias’ dialogan desde sus negatividades distintas sin necesidad de atravesar el ‘centro’ de hegemonia. Frecuentemente las grandes megalópolis tienen servicios de subterráneos que van de los Barrios suburbanos hacia el centro: pero falta conexión de los subcentros suburbanos entre ellos. Exactamente por analogía acontece com el diálogo intercultural. (DUSSEL, 2005, p.18).

Dussel (s.d., p.4) “queremos hacer nuestra la causa de los vencidos o queremos seguir con la nuestra, hecha sobre los intereses de los vencedores?” Não somos vencidos, temos história, origem e cultura, assim sendo devemos lutar e vencer, somos vencedores.

Por isso, a história da América Latina é também a minha história, isto me permite afirmar que, não sou afro-brasileira, sou afro-brasileira-latino-americana. Neste contexto, a “América Latina se constitui de uma grande diversidade étnica-racial, social, política, econômica. Os países que a compõem apresentam singularidades e semelhanças; cada um com sua história que se costura às demais, por meio de tradições e culturas próprias, de relações tensas ou solidárias entre pessoas, grupos, países, de muitos conflitos e problemas comuns” (SILVA, GARCIA-MONTRONE, JOLY, GONÇALVES JUNIOR, OLIVEIRA, MELLO, s.d., p.6)

Finalmente as disciplinas me apontaram a importância da ética do “ser pesquisador/a”, o respeito, o diálogo na relação com a comunidade acadêmica e não acadêmica. Orientaram-me ainda quanto ao caminho a ser percorrido, ou seja, o método a ser utilizado e as principais referências que podem ajudar a elucidar melhor os termos chave da pesquisa. Importante abrir um parêntese para dizer que experimentei na disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos” que dentro de uma prática social, aprendemos a conviver com os outros, a trocar saberes, experiências sem que nos sintamos inferiores ou superiores. De alguma forma, dentro das práticas sociais, aprendemos e ensinamos coisas.

Gostaria de destacar que a ciência acadêmica só alcança o efeito desejado se somada a sabedoria popular e acrescento que se a universidade representada na pessoa de seus pesquisadores busca melhorar a qualidade de vida da população em geral, deve cada vez mais estar unida e atenta ao saber popular, pois ninguém melhor que o povo poderia dizer o que é bom ou não para si.

Por isso, a idéia de que intelectuais são pessoas que tem nível superior, leitura, escrita, inteligência deve ser repensada juntamente com estudos, entre eles, os de Joel Rufino dos Santos⁷ e Antonio Gramsci⁸, que concebem intelectuais todas as pessoas que tem um saber específico disposta a intercambiar com outros saberes de maneira a enriquecer seus conhecimentos e contribuir com a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade e valorização de suas origens culturais. Intelectuais é assunto do próximo capítulo

⁷ Joel Rufino dos Santos ([Rio de Janeiro](#)) é um [historiador](#), [romancista], professor e escritor [brasileiro](#). É um dos nomes de referência sobre [cultura africana](#) no país. Nascido no bairro de [Casadoura](#), cresceu apreciando a leitura de [histórias em quadrinhos](#). Já adulto, foi exilado por suas idéias políticas contrárias ao regime militar então em vigor no país. Morou algum tempo na [Bolívia](#), sendo detido quando de seu retorno ao Brasil ([1973](#)). Doutor em [Comunicação e Cultura](#) pela [Universidade Federal do Rio de Janeiro](#) (UFRJ), onde leciona [Literatura](#), como escritor tem extensa obra publicada: livros infantis, didáticos, para-didáticos e outros. Trabalhou como colaborador nas minisséries [Abolição](#), de [Walter Avancini](#), transmitida pela [TV Globo](#) (22 a 25 de novembro de [1988](#)) e [República](#) (de 14 a 17 de novembro de [1989](#)). (Wikipédia, 2008).

⁸ Gramsci nasceu na Itália num pequeno vilarejo ao norte da Sardenha, ilha situada ao norte do Mediterrâneo ocidental chamada Cisper. Era o quarto filho de Francesco Gramsci, que sofria por dificuldades financeiras e problemas com a polícia. Sua família passou por diversos municípios de Sardenha até se estabelecer em Ghilarza. Brilhante estudioso, Gramsci, venceu um prêmio que lhe deu oportunidade de estudar literatura na Universidade de Turim. Porém, sua situação financeira não era das melhores. Suas dificuldades somadas aquelas que tivera com a família em Sardenha, formaram sua visão do mundo e foram de fundamental importância na sua decisão de filiar-se ao Partido Socialista Italiano. Em Turim, tornou-se um notável jornalista, sua prosa que cativante e suas profundas observações logo lhe trouxeram grande fama. Escritor articulado e originada de teoria política, produziu muito como editor de muitos jornais socialistas na Itália. Em 1926, Gramsci escreveu uma carta na qual deplorava os erros políticos da oposição de Esquerda (dirigida por Trotski e Zinoviev) no Partido Comunista Russo. Este acontecimento desencadeou um desentendimento entre Gramsci e Togliatti que nunca foi resolvido. Em 8 de novembro do mesmo ano, Gramsci, foi preso pela polícia fascista e foi sentenciado a 5 anos de confinamento. No ano seguinte ele foi condenado a vinte anos de prisão. Em 1932, um acordo para a troca de prisioneiros políticos entre Itália e União Soviética que possivelmente tiraria Gramsci da prisão falhou. Em 1934 sua saúde agravou-se e recebeu a liberdade condicional após ter passado por hospitais na Civitavecchia, Formia e Roma. Gramsci falece ao 46 anos, pouco tempo depois de ter sido libertado. (WIKIPEDIA, 2007).

Capítulo II - Intelectuais: de quem estamos falando

2.1 Quem é o intelectual

Neste trabalho entende-se por intelectuais todos que praticam atividade intelectual criadora, que fazem qualquer trabalho com uma finalidade, seja para transformar ou manter uma realidade. O intelectual que procura transformar uma realidade é aquele que coloca a disposição da sociedade seus saberes, que faz intercâmbio com outros saberes de modo a produzir conhecimentos que contribuam para transformar o mundo que vive sua própria realidade e a de seu grupo étnico, muitas vezes realidade de opressão em que vivem. Existem também os intelectuais que buscam manter uma realidade em benefício próprio seja para garantir privilégios seja para conservar domínio sobre outros. Estes intelectuais são entendidos aqui como aqueles que insistem em negar o racismo contra a população negra defendendo o discurso da democracia racial e da miscigenação. Desta forma escondem a perversidade da discriminação racial e favorecem a permanência das desigualdades raciais entre brancos e negros.

Neste sentido, busco entender o/a intelectual negro/a como aquele que se opõe a idéia da inferioridade negra defendida e atestada pela sociedade brasileira. Por isto, é preciso lembrar que a pergunta que aqui se faz é de que intelectuais estamos falando? Do negro intelectual ou do intelectual “negro”? O negro intelectual pode ser todos/as os/as negros/as que produzem conhecimentos seja como engenheiros/as, médicos/as, poetas,

pintores/as, músicos, pesquisadores/as, cozinheiros/as, professores/as, sapateiros/as, borracheiros/as etc, em benefício de si próprio. Porém os/as intelectuais “negros/as” são aqueles/as que produzem conhecimentos não apenas em benefício de si próprios/as, mas também em benefício da sua comunidade negra. Como diz Santos (2004), a pergunta que se faz é para que e para quem o intelectual produz conhecimento, nesta direção o/a intelectual negro/a produz conhecimentos para fortalecer sua comunidade negra, para melhorar a condição de vida dos/as negros/as discriminados/as.

Neste contexto, os intelectuais que procuram transformar uma realidade (não os que buscam mantê-la), têm como característica a busca e o empenho em construir um novo sentido de sociedade. Exercem também papel de educadores no sentido de desenvolverem em si mesmos e provocarem nos outros uma consciência crítica da realidade que vivem, da sociedade, das relações sociais e das relações étnico-raciais. São ativos nas participações sociais e procuram possibilidades de construir uma sociedade nova que respeite o ser humano, a diferença, a igualdade social e racial. O intelectual busca estratégias para atuar na dinâmica social, se organiza se informa e se forma para empreender ações que visem mudanças necessárias na estrutura social com o objetivo de melhorar as condições de vida da sociedade ou grupo.

O conceito de “intelectual” é muito complexo e abrange vários momentos da história mundial, momentos de mudança na dinâmica política, econômica, cultural e social das nações. Mudanças sociais que resultam em novas interpretações em torno da função dos intelectuais uma vez que:

Os debates a respeito do papel e da função dos intelectuais na sociedade contemporânea acompanharam, via de regra, o curso aberto pelas investigações que procuram decifrar o significado das mudanças políticas

e econômicas ocorridas na ordem social existente. Toda profunda alteração do sentido da história – prenunciada pelos processos de transformação socioeconômica, pelas crises e rupturas da ordem política que revelam um mundo que se desfaz -, possibilita o surgimento de novos debates sobre a missão dos intelectuais na nova ordem social e política.(ZUIM, 2007, p.85)

Conforme Siqueira (2007) foram realizadas diversas pesquisas sobre os tipos e a função dos intelectuais na sociedade. Vários filósofos, afirma o autor, a partir das condições sociais, políticas, econômicas e culturais da sua realidade histórica, buscaram construir um conceito de intelectual, bem como suas relações com o Estado, as classes sociais e os partidos políticos. Ainda hoje, estudos buscam interpretar o significado de quem seja o “intelectual”, entretanto, Siqueira (2007) diz que é “importante observar [...] que existem vários tipos de intelectuais, e querer enquadrar a todos em uma moldura/categoria é tarefa impossível”.

Gramsci (1982) coloca questões sobre quais os limites máximos da aceção de “intelectuais” e se é possível encontrar um único critério para evidenciar igualmente todas as diferentes e diversificadas atividades intelectuais e para evidenciá-las, ao mesmo tempo e de modo essencial de outros grupos sociais. Por isso, o autor argumenta que existe um erro metodológico em se buscar critérios de distinção no que é próprio às atividades intelectuais, ao invés de procurá-las no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se defrontam, no conjunto das relações sociais.

Por isso, a pesquisa aqui apresentada traz apenas algumas reflexões que possam ajudar a entender melhor quem são e como se formam os/as intelectuais negros/as nas relações sociais que estabelecem na sociedade brasileira. Mas para isso, é necessária uma breve introdução sobre o surgimento do termo “intelectual”, vejamos as reflexões que se seguem.

Os estudos de Zuim (2007), dentre outros, relatam que o termo “intelectual” aparece pela primeira vez na França durante o caso Dreyfus publicado em uma carta escrita por Émile Zola em 1898 na França. Tal carta denunciou as irregularidades que resultaram na condenação de Alfred Dreyfus por espionagem e traição a pátria. A famosa carta, segundo Zuim (2007), ficou conhecida como carta *J’acuse*. Conforme o autor:

A palavra intelectual possui o seu registro de nascimento na França do caso Dreyfus. No dia 13 de janeiro de 1898, dois dias após o Conselho de Guerra condenar o Capitão de artilharia Alfred Dreyfus por espionagem e traição a pátria, o escritor Émile Zola publicou uma carta aberta ao Presidente da República Felix Faure com fortes acusações contra os Generais, contra os grafólogos, contra todo o Ministério de Guerra, contra a Justiça francesa. No dia seguinte (...), no mesmo jornal *L’Aurore* foi publicado um importante manifesto a favor de Dreyfus. Contendo cento e duas assinaturas dos mais importantes cientistas, escritores e artistas, os autores do manifesto atacavam o modo como o julgamento foi conduzido e manipulado pelos juizes e militares, e exigiam a revisão do processo. Tal manifesto foi denominado pela opinião pública como sendo o “Manifesto dos Intelectuais”. Originava-se, assim, o neologismo intelectual. Uma palavra que estará presente no centro dos principais acontecimentos sociais e políticos do século XX. (ZUIM, 2007, p.90)

Outros estudos, entre eles, Pinto (2007, p.1), citam o surgimento do termo intelectual na Rússia Czarista que utilizou a palavra *intelligentsia* para designar o conjunto de intelectuais que refletiam e contestavam fervorosamente os prós e contras da revolução esperada. Segundo o autor, o termo, ainda continua sendo usado para indicar os “intelectuais” como “os que pensam os que utilizam uma linguagem de código indecifrável”.

Voltando ao caso Dreyfus, Zuim (2007, p.99), diz que o intelectual, não nasceu na época de Dreyfus, mas sim a partir dos tempos do *affaire immortelle* que possibilitou

vislumbrar o coroamento do processo no qual o intelectual aparece como defensor dos valores universais que servem de base para a era moderna.

Zuim (2007, p.99) reflete ainda que “a partir dos meados dos Setecentos, é crescente a participação e a importância dos intelectuais na edificação de um novo sentido para a sociedade moderna”. Segundo o autor, os intelectuais dreyfusianos não escaparam às equivocadas interpretações a respeito de suas atuações na construção de um novo sentido para a sociedade Moderna. O autor diz que os “poetas líderes” *d’Action française*⁹ executaram uma importante campanha de difamação do papel desses intelectuais, inclusive, relacionando o estado de decadência moral e político da França a imagem dos intelectuais dreyfusianos:

Para Maurice Barres, o intelectual dreyfusiano era um ‘decadente’, um ser ‘desenraizado’ que compreendia a realidade social e política através de formulações de conceitos abstratos e genéricos, que lutava pela absolvição do Capitão judeu traidor da pátria, que concebia e valorizava um conceito universal de homem, que era anti-nacionalista e defensor do pacifismo [...] a figura do intelectual era difamada nos seguintes termos: o intelectual era aquele que ‘refletia em termos abstratos e sem instintos’; ‘anti-nacional’ no coração; ‘judeu’ por nascimento ou caráter, ‘decadente’ por índole e ‘incompetente’ no que quer que faça’. (BERING: 1978, *apud* ZUIM: 2007, p.95)

Zuim (2007) destaca que a crítica desses escritores franceses partia do entendimento que tinham sobre o que seria de vital importância na formação dos

⁹ Os “poetas-líderes” surgem no seguinte contexto, conforme Zuim (2007, p.94): “Reverter o estado de crise e decadência foi a tarefa assumida por mais de uma geração de escritores, poetas e cientistas franceses. Isso significava um imperativo desejo que conduzia os homens de cultura na procura por uma ampla reformulação da ordem social e política, uma concepção de mundo que seria formulada e difundida, sobretudo, pelos chamados “poetas-líderes” do *Institut de l’Action française*, Charles Maurras, Leon Daudet e Maurice Barres. Fundado em 1905, o *Institut de l’Action française* reunia um conjunto de significativos escritores, poetas e jornalistas que cultuavam os valores tradicionais da cultura francesa, e que reagiam energicamente contra acontecimentos políticos que abalavam a ordem e a hierarquia social desde o início da Terceira República. Adversários radicais da República, inimigos de primeira hora do Capitão Alfred Dreyfus e dos intelectuais dreyfusianos, nacionalistas, militaristas e anti-semitas, os escritores expoentes *d’Action française* durante toda a Terceira República almejavam restaurar o sentido da história na França.

intelectuais, ou seja, a lealdade a pátria, sentimento que afirmavam ser ausente nos intelectuais dreyfusianos. Conforme o autor, os intelectuais dreyfusianos lutavam para restaurar a verdade e a justiça e denunciar a falsidade criada pelo Estado-Maior contra o Capitão Dreyfus. Diante deste fato, continua Zuim (2007), os “poetas-líderes” diziam que esses intelectuais trabalhavam contra os interesses do Estado francês que para eles estava acima da vida, da morte e da liberdade dos indivíduos.

Ao contrário da visão que os “poetas escritores” tinham dos intelectuais dreyfusianos, Zuim (2007), ovaciona a coragem desses intelectuais no esforço que empenhavam para estabelecer a ordem social baseada na verdade e na justiça para com todos os cidadãos. O autor se refere aos intelectuais dreyfusianos nos seguintes termos:

Missionários de uma nova ordem social, educadores do gênero humano, restauradores da verdade suprimida, consciência crítica que intervém em nome dos direitos violados e do progresso obstacularizado, seja como for, importa ressaltar que não podemos mais entender o significado das feridas produzidas pela sociedade civil e pelo Estado moderno nos indivíduos, sem antes compreendermos qual foi o papel dos intelectuais na tentativa de cicatrizá-las. (ZUIM, 2007, p.100)

Um outro entendimento sobre a função atribuída aos “intelectuais” diz respeito a postura de denúncia contra privilégios de classes dominantes o que os obrigaria a tomar posição em defesa da justiça e da verdade como fundamento na construção de uma nova sociedade. Sem dúvidas, assumida essa postura, tais “intelectuais” contrariam o sentido dado a palavra *intelligentsia* utilizada na Rússia Czarista para designar “intelectual” apenas aquelas pessoas que pensam e se utilizam da linguagem de código indecifrável. De acordo com Semeraro (2007):

Mais do que elocubrações mentais, [...] se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação

encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder. Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido. (SEMERARO, 2007, p.374)

Neste ponto das considerações, cabe tratar dos intelectuais na perspectiva de Antonio Gramsci, especificamente na abordagem que o autor faz sobre “intelectuais orgânicos”. Conforme Mari (2007), os estudos de Gramsci sobre intelectuais se desenvolvem no contexto de embates hegemônicos e busca aprofundar a relação entre intelectuais, política e classe social. Segundo o autor, Gramsci apreende as diversas dinâmicas de expansão da “sociedade civil” que aumentava as expressões intelectuais na “superestrutura”.

Mari (2007) afirma ainda que, ao contrário das teorias da sua época que buscavam a elitização dos intelectuais, Gramsci prestigia com singularidade o saber popular, se coloca a favor da socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”. Conforme o autor, Gramsci faz crítica aos intelectuais da classe hegemônica da sociedade burguesa moderna que conseguiram, em determinadas épocas, produzir um consenso cultural fazendo com que a classe trabalhadora viesse a se identificar com seus valores culturais e assim garantia a manutenção do *status quo*.

Por isso, Mari (2007), diz que Gramsci propunha que a classe trabalhadora desenvolvesse uma cultura “contra-hegemônica” de maneira a recusar os valores burgueses como sendo o certo, o bom, o correto em uma sociedade. Além disso, segundo o autor, Gramsci defende o surgimento a formação de um novo intelectual da classe trabalhadora

que, por sua vez, ao negar os valores da burguesia, deve expressar politicamente seus próprios interesses, devendo formar seus próprios intelectuais.

De acordo com Mari (2007), a sugestão de Gramsci era de se criar uma cultura da classe trabalhadora, relacionada com uma proposta para uma nova educação que tivesse como meta formar intelectuais na e para a classe operária.

Segundo análise do autor, a preocupação de Gramsci parte de sua percepção em relação à forma pela qual se organizava a sociedade civil. Mari (2007) diz que as instituições de ensino, as igrejas, associações, dentre outros, são vistas por Gramsci como aparelhos privados de hegemonia. Conforme o autor, essas sociedades ocidentais são entendidas por Gramsci como sociedade civil altamente organizada e com sólida hegemonia cultural o que explicaria a dificuldade de ocorrerem revoluções socialistas nesses países. Nessa direção, Mari (2007) diz que Gramsci revisa o papel dos intelectuais como aqueles que apenas fazem a ponte entre as diferentes classes sociais apresentando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. Gramsci buscava um sentido a mais para o papel dos intelectuais na dinâmica social.

Gramsci (1975) expõe que independentemente da classe social, todas as classes possuem seus intelectuais, sendo alguns profissionais e outros não profissionais, porém, participam de determinada visão de mundo. Para o autor, todos os membros de uma agremiação devem ser considerados intelectuais não pela sua instrução educacional, mas por conta do trabalho que exercem.

De acordo com Mari (2007), Gramsci afirma que os intelectuais possuem uma importante função orgânica no processo de reprodução social na medida em que conquistam espaços sociais e participam de decisões práticas e teóricas. No entanto, conforme o autor, Gramsci diz que a mais importante função dos intelectuais é a formação

de uma “nova moral e uma nova cultura” entendida pelo autor como “contra-hegemonia”, como anteriormente comentado.

Partindo dessa idéia Gramsci (1975) revela dois tipos de intelectuais: o "intelectual orgânico", que, em sintonia com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, procura dar coesão e consciência a essa classe, também nos planos político e social; e o "intelectual tradicional", que se conserva relativamente autônomo e independente, mesmo tendo desaparecido a classe à que pertencia no passado. Ambos intelectuais, segundo o autor, buscam dar forma homogênea à consciência da classe a que estão ligados. A respeito dos intelectuais orgânicos Gramsci diz que:

Orgânicos são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão, por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade (...) Então são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1975, p.1.518).

Semeraro (2007) retoma em seus estudos, a função do “intelectual orgânico” esboçada por Gramsci. O autor relata que Gramsci rompe com o entendimento dos intelectuais como um grupo em si, “autônomo e independente” definido a partir da sua qualificação interior. Conforme o autor, e também já comentado no início deste capítulo, para Gramsci, o “intelectual” só pode ser descoberto no conjunto do sistema de relações em que suas atividades se encontram, dentro do conjunto das relações sociais.

Na leitura de Santos (2004) “intelectuais”, no sentido mais rigoroso da palavra, são aqueles que dialogam com a sociedade a partir de um saber específico, diálogo que, no

entender do autor, se constitui conhecimento que a sociedade vai usando ou desprezando conforme sua necessidade. O autor afirma ainda que todo “saber” é de grupo e que todo “conhecimento”, sendo comunicação, é passível de apropriação. A partir dessa reflexão, Santos (2004) pergunta para quem os intelectuais brasileiros produziram conhecimento ao longo dos quinhentos anos de existência do Brasil. O autor indaga sobre o que foi feito desse conhecimento, se serviu para alimentar a pobreza que hoje é uma realidade no país ou para alimentar a utopia de uma sociedade sem pobres.

De acordo com Santos (2004) no Brasil houve pelo menos quatro tipos de intelectuais, os quais, o autor denomina como grupo socioocupacional, são eles:

1-*Intelectuais pedantes* – que serviram, direta ou indiretamente, à sociedade escravista [...] Um exemplo é ainda hoje, o livro que se publica para aumentar currículo, não para comunicar uma idéia, um sentimento, uma crítica, uma visão de mundo, dotado unicamente de valor de troca de mercado especializado da ‘cultura’ [...] Se poderia dizer o mesmo do ecletismo, designação da tentativa intelectual brasileira de harmonizar Deus e Razão [...] no final do século 19 se tornou cultura das elites – uma salada de liberalismo, escolástica, direito romano, direito natural, revelação cristã, cientificismo, socialismo utópico, positivismo etc. [...]; 2- *Intelectuais classistas* – que serviram à sociedade de classe [...] São intelectuais classistas todos os que se utilizam de meios universais (a fala, a escrita, as técnicas de representação e já agora as telemáquinas de simulação/dissimulação) para representar valores universais (a beleza, a verdade, a transcendência etc), uma vez que esses meios e valores se disponibilizaram historicamente com o advento da moderna sociedade de classes [...] *Intelectuais classistas*, noutra definição, são os que se colocam como grupo autônomo especializado na manifestação de idéias, no interior da ordem moderna. Podem ser *passivos* ou *compassivos*. Dentre os passivos há os beletristas e os tecnoburocratas. O traço comum entre os dois é o ceticismo/niilismo [...]; Compassivos – [...] Eis o conteúdo ideológico da compassividade: enobrecimento da pobreza , pena e instrumentalização política dos pobres [...] ; 3 – *Intelectuais dos pobres* – [...] O primeiro fato notável em Sinhô (1883-1930) [Sinhô era Jorge Barbosa da Silva, apresentado por Santos (2004) como sendo um exemplo de intelectual dos pobres] é que ele concentrou na sua curta vida as três acepções de samba: uma forma de sociabilidade (*lugar social*), um bem cultural (o gênero musical samba, ritmo e melodia específicos) e uma privatização desse bem (a radiofonização do samba). As três

acepções (planos) permitiram a expressão de intelectuais dos pobres, prática contra-hegemônica antiga que consiste em falar da sociedade a contrapelo daquilo que os intelectuais de classe chamam ciência social [...].(SANTOS, 2004, p.135-142)

O autor prossegue sua reflexão sobre qual tipo de intelectual será o mais moderno na perspectiva dos pobres, pois que independente de qual seja ele, todos esbarram e recuam no limite de sua classe, ou no limite da própria estrutura de classe. Porém, da idéia gramsciana do dirigente (especialista político) desprendido do partido que o gerou e, da sua própria certeza de que o intelectual pode realizar algo se estiver unido ao povo, o autor concebe uma linha de fuga: *o trabalhador da cultura*, aquele que se dispõe a estimular ‘processos culturais autônomos’ e, assim, trabalhar para os pobres (SANTOS, 2004, p.11).

Continuando sua reflexão, Santos (2004) diz que intelectuais são todos/as que trabalham com idéias, mesmo as pessoas iletradas submetidas aos trabalhos mais rudes. Em um sentido mais restrito, prossegue o autor, intelectuais são “os que fazem do seu trabalho seu ofício, como escritores; ou profissão, como os profissionais liberais – esta expressão se consagrou por oposição a profissionais manuais, os escravos [...] intelectual é o possuidor de um saber tradicional [...], disposto a intercambiá-lo com os outros possuidores visando a produzir conhecimento” (SANTOS, 2004, p.9-10).

Como já citado no primeiro capítulo da pesquisa, Santos (2004) explica que “saber” é diferente de “conhecimento” por isso se não houver uma distinção do que produz especificamente o intelectual, caímos no truísmo de que “todos são intelectuais”. A partir dessa reflexão, o autor mostra a diferença entre “saber” e “conhecimento”. Santos (2004, p.76) afirma que, “saber” é “coleção” pessoal de conhecimentos, ou seja, tudo o que conseguimos guardar na memória, os livros que lemos, as habilidades que adquirimos por fim, são coisas pertinentes ao nosso saber, só nós sabemos. “Conhecimento” continua o

autor, é uma “comunicação”, é o que eu sei em conjunto com os outros, ou seja, o meu saber somado ao saber do outro. Portanto, “conhecimento”, diz o autor, só se alcança pela troca de saberes.

Por isso, Santos (2004) afirma que nem todos que possuem “saber” são intelectuais a salvo que produzam a partir desse “saber”, conhecimentos e para produzirem conhecimentos precisam intercambiar seus saberes com outros saberes.

De acordo com Gramsci (1982, p.7), todas as pessoas podem ser consideradas como “intelectuais”, pois qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico existe *o mínimo de atividade intelectual criadora*. Porém, adverte o autor, nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Conforme o autor, o operário, por exemplo, não se caracteriza pelo trabalho manual, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. O autor explica que:

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isso significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual [...] Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, [...] participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p.8)

Partindo dessa rápida reflexão sobre *intelectuais*, procuro entender no trabalho aqui apresentado o que torna homens e mulheres intelectuais negros/as para sua comunidade, ou seja, o que é um/a intelectual negro/a.

2.2 Como se formam os/as intelectuais negros/as

O contexto em que se formam os/as intelectuais negros/as é o da discriminação racial que desumaniza a população negra e a exclui da sociedade e desta forma tira-lhe o direito de acesso às condições básicas de melhor qualidade de vida. Formam-se também na luta pela valorização da cultura negra. Vejamos as discussões que se seguem.

A discriminação racial contra negros/as teve início no ocidente, entre os séculos XV e XIX. Os negros desde o aprisionamento e escravização, foram excluídos da civilização europeia, foram por seus algozes reduzidos a seres animais, considerados inferiores, ou seja, foram racialmente discriminados pelos europeus. Sant'Ana (2005) relata que desde o século XV, discussões, ensaios, tratados, monografias, teses, tentaram provar a inferioridade do negro e do índio em relação à raça branca considerada como a única superior.

No artigo *Negras memórias*, Emanuel de Araújo diz que a discriminação racial tem seu ponto de partida na Europa que “propagou, no século XIX, uma imagem perversa da África, dividida ao sabor da política neocolonial, criando museus como verdadeiros depósitos de exotismo estabelecido pela mentalidade colonialista. Era seguramente a melhor forma de ver o outro fixado em sua diferença e, assim, anular a apreensão de sua humanidade” (ARAÚJO, 2004, p.244).

Para justificar a escravização de raças inferiores, e para garantir o domínio e a riqueza para os reinos dos conquistadores, as teorias racistas que surgiram na Europa, buscaram provar a superioridade da raça branca em relação às outras. Conforme Seyferth (2002), os europeus tratavam os povos diferentes, como bárbaros, pouco humanos,

passíveis de escravização. A autora comenta que no século XVI, Colombo levou cativos da América e da África para a Europa onde eram exibidos como exóticos analisados e classificados com base no fenótipo e na suposta ausência de linguagem e de inteligência o que lhes conferiam o comportamento selvagem e a falta de religião. Sobre os negros, o conde Artur de Gobineau afirma em seu discurso, a inferioridade da sua raça e “atribui ao negro um caráter de animalidade e adverte: os europeus não deveriam nutrir esperanças de civilizá-lo” (HOFBAUER, 1999).

No Brasil o modo de pensar perverso em relação aos/as negros/as, considerando-os seres inferiores, começa no período colonial quando da vinda de negros africanos escravizados para o país trazidos a força pelos europeus. Após a abolição, a idéia de inferioridade dos negros ganha força nas teorias racistas européias do final do século XIX, que estimularam no Brasil o surgimento de outras teorias racistas que tinham como objetivo determinar uma identidade ao país, a saber, a identidade branca.

De acordo com Santos, havia na verdade por parte dos parlamentares e intelectuais brasileiros do século XIX, certo receio de que o país se tornasse uma nação negra o que representava uma vergonha para a sociedade brasileira, pois os/as negros/as eram sinônimos de atraso segundo as teorias racistas. Conforme a autora:

A preocupação com o futuro do país, com um progresso que seria bem-vindo, colocava em destaque as teses racistas de então, que, com todo vigor, tornavam as falas dos parlamentares e intelectuais brasileiros. Eles passavam a encarar o negro como signo de atraso do país e a considerar a imigração como única saída honrosa (SANTOS, 2002, p.82)

Moraes (2006) diz que os pensamentos de alguns estudiosos das teorias racistas, deram vitalidade a muitos preconceitos enraizados na sociedade brasileira em relação aos negros. Legitimaram a ideologia do branqueamento cuja argumentação era de que para o

país progredir seria necessário purificar o sangue do povo brasileiro aproximando-o do sangue europeu. Conforme (MORAES, 2006) “a questão do branqueamento tinha um cunho de eliminação do sangue negro das veias dos brasileiros”. Uma das formas de branquear o povo brasileiro foi ovacionar a mestiçagem que surgiu para atender a necessidade de operar um novo conceito de identidade nacional no século XX.

Segundo Araújo (2000), o Estado Novo e os intelectuais brasileiros da época, os quais buscavam manter uma realidade de dominação e dar razões científicas para a supremacia da raça branca, forjaram o mito da mestiçagem e adotaram o mestiço como definição da verdadeira identidade nacional. Seyferth (2002) acredita que na verdade o que se pretendia era uma nação brasileira ocidental, ou seja, “uma civilização latina, de língua portuguesa e população de aparência branca plasmada na mestiçagem”.

Além de forjar o mito da mestiçagem a fim de tornar o Brasil uma nação branca, outra questão envolvia e envolve a problemática da discriminação racial contra os negros na sociedade brasileira, trata-se dos esteriótipos¹⁰ negativos. Os negros aparecem na sociedade sempre associados às imagens depreciativas: ingenuidade, preguiça, incapacidade, promiscuidade, pobreza, sujeira, perigo, violência, feiúra, pouca inteligência.

Ainda hoje as representações negativas dos/as negros/as são encontradas nos livros didáticos, nos meios de comunicação e nas manifestações racistas das pessoas através de piadas, brincadeiras e até mesmo comentários que a priori parecem elogios, no entanto, desqualificam a cor de pele dos/as negros/as. Um exemplo é aquele “elogio” que quase

¹⁰ Silva (1991, p.45) explica que o esteriótipo mostra as características físicas e raciais fora de seus significados originais, como por exemplo: ‘o negro é feio’, ‘o negro é fedorento’. Ora, emitindo juízo de valor sobre a maneira de ser do negro, rotulando-o como ‘boçal’, ‘rude’, ‘feiticeiro’, animalesco, conduzindo dessa forma a esteriótipos morais; ora determinando padrões essenciais de comportamento do negro em relação ao branco, classificando-os em ‘bons’ ou ‘maus’.

todos nós negros/as já ouvimos ou conhecemos “você é um/a negro/a de alma branca”, “elogio” que sutilmente reforçam a idéia de inferioridade dos/as negros/as, pois desqualifica a cor negra dando a entender que apesar da cor ser negra, a alma da pessoa é branca. Quer dizer então que o valor deste/a negro/a é ter a alma branca? Qual seria o problema se ele/a (negro/a) tivesse uma alma de cor negra? Porque a cor determina o caráter ou valor de uma pessoa? As respostas todos sabem, é uma só, racismo.

Continuando a reflexão sobre as representações negativas da imagem dos/as negros/as (sujos/as, violentos/as, feios/as, maus/más, perigosos/as, menos inteligentes), faz-se necessário lembrar que o estigma de negatividade imposto aos/as negros/as provoca, principalmente nas crianças negras, auto-rejeição e é claro que fortalece a ideologia do branqueamento. Conforme Silva (2005, p.27) “a criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se assemelham”. A autora analisa que:

Os esteriótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura de valores representados como universais, na ilusão de torna-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p.30)

A dominação da cultura européia considerada na sociedade brasileira, conforme Silva (2005), como um valor universal, provoca o desenraizamento¹¹ da cultura afro-brasileira e a desvalorização das raízes de origem africana nos países. Silva (2001) afirma que

¹¹ O conceito “desenraizamento” é um processo inverso ao enraizamento, de acordo com Weil (2001), enraizamento é a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana, por isso, os desenraizados não teriam senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte, ou se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, freqüentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não o estão ou não o estão senão em parte.

diante dessa situação, de rejeição da cultura e da raça negra por parte da sociedade, alguns/algumas negros/as buscam cada vez mais se assemelhar aos brancos, pois sustentam uma imagem negativa de si e do seu grupo étnico e vêem na imagem dos brancos uma positividade procurando se aproximar em tudo de seu estereótipo, de seus valores, pois os brancos são tidos na sociedade como bons e perfeitos.

Ao procurar a identificação com os brancos, os negros são prejudicados em sua autenticidade de seres humanos, negam a si mesmos para adotarem a identidade alheia, e as conseqüências dessa atitude é o enfraquecimento da sua auto-estima e a perda da sua identidade étnica, em outras palavras, Moraes (2006) diz que:

O negro foi se construindo a partir de um referencial que não é o seu, ou seja, ele foi forjando sua identidade na perspectiva do branco, grupo cultural, social e economicamente valorizado. Para tentar ver-se como ser incluído numa sociedade racista, adquire valores da cultura branca e tenta escamotear o preconceito e a discriminação negando, muitas vezes, a cor da sua pele e, assim, negando a si mesmo. (MORAES, 2006, p.47)

Em seu estudo sobre *O processo de formação da identidade de professoras e professores negros* Moraes (2006) discorre sobre a formação de identidades e explica que devido ao sistema social, cultural e histórico diverso em que vivemos é complicado manter uma identidade única, mas são várias identidades que formam a identidade humana. A partir daí a autora argumenta a difícil identificação positiva dos negros em relação ao seu grupo étnico uma vez que a sociedade dos brancos tidos como valorizados, desvalorizam os negros e os excluem do convívio social. A construção da identidade dos/as negros/as é prejudicada, pois que:

Os adjetivos mais freqüentes citados como percepção da sociedade em relação aos negros foram: discriminação, tratados com racismo; inferiores, menos valorizados; associados ao crime, marginalidade. Além dessas categorizações sociais, outras respostas referiam-se à maneira como a sociedade trata os negros. Assim como resultado da categorização e diferenciação anteriores, o tratamento também é diferente: são tratados com violência; sem direitos; de forma humilhante e desvalorizada. (CHAGAS: 1997, *apud* MORAES: 2006, p.49)

Ao citar categorizações sociais pelas quais são tratados os/as negros/as, Chagas (2004, p.23) diz que a identidade é pensada a partir de um modelo tridimensional composto de três dimensões interdependentes que são “a social, a pessoal e a individual, torna-se necessário olhar para o grupo étnico negro”. Conforme o autor não se pode separar a análise e estudo da identidade dos/as negros/as sem antes fazer um estudo da realidade social que vive essas pessoas, pois que, continua a autora, ainda que a identidade seja direcionada a captações diferentes, as três formas de dimensões interagem na formação da identidade étnica.

Ao dizer que é necessário primeiramente entender a realidade social em que vivem os/as negros/as na sociedade para poder compreender como se dá a construção da sua identidade étnica, Chagas (2004, p.23) justifica que “identidade social refere-se às categorias e aos atributos que os outros conferem; a identidade pessoal abrange os dados e os itens biográficos e a identidade do eu refere-se às concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si”. Por isso, o autor argumenta que os aspectos que formam os componentes da identidade, considerando-se a discriminação racial que provoca a marginalização da população na sociedade brasileira, não encontram nos/as negro/as ressonância. Assim sendo são prejudicados na construção da sua identidade étnica.

Lopes (1986) entende que apesar das questões contraditórias que insurgem contra a formação da identidade dos/as negros/as, existe por parte destes, esforço em afirmar seu direito de ser e de existir, afirmar sua identidade:

Mesmo que a identidade do negro seja alterada, por várias razões - eu diria, artificialmente alterada, porque se trata de todo um processo arquitetado, recriado, imposto com o objetivo de destruir o negro -, apesar de toda essa pressão, de todo esse conjunto de situações, que tem as suas raízes históricas e econômicas, com conseqüências psicológicas e ideológicas, não consegue destruir a identidade do negro, mas apenas desvirtuá-la. Assim sendo, vejo o negro inserido nesse mundo contraditório num esforço terrível, e a sua personalidade nessas situações pode se definir como uma *luta*. Quer dizer, uma luta que nem sempre é claramente assumida como tal, mas que é luta para dizer *eu sou, eu existo* [...] Quer dizer, é a forma que ele encontra de dizer que está aí, que existe e que tem identidade (LOPES, 1986, p.53).

Como podemos constatar na colocação de Lopes (1986), o prejuízo em relação à construção da identidade étnica dos/as negros/as não impediu a resistência negra a favor da manutenção de uma identidade pró-ativa.

O modo como a sociedade brasileira pensa, vê e trata os/as negros/as derruba literalmente o mito da democracia racial sustentado por estudiosos como Gilberto Freyre e outros pesquisadores da sociologia e antropologia que, segundo Guimarães (1999), foram categóricos em provar para o país e para o resto do mundo que a mistura de raças no Brasil aboliu os conflitos raciais e que o país acolhe harmonicamente as raças que compõem o povo brasileiro, pensamentos que segundo o autor deram origem ao discurso da democracia racial que nega o racismo na sociedade. Guimarães (1999) explica que o racismo é uma maneira de se naturalizar a vida social, o autor diz que o racismo busca:

[...] explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim

como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente – para ficar com exemplos corriqueiros, banais e, para muitos, inofensivos – quando se considera que alguém, portador de uma certa identidade racial ou regional (como o baiano, por exemplo), deva reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira ‘predita’ por sua identidade social (sentir mais frio ou menos calor que um gaúcho, por exemplo), independentemente da história de vida e da compleição física e orgânica dos dois indivíduos; ou ainda quando se acha que um certo Estado da Federação é menos desenvolvido que outro porque o primeiro é povoado por mestiços; ou quando se consideram os naturais de um Estado mais musicais que os de outro Estado, em razão do sangue negro que corre em maior quantidade nas suas veias. Em todos estes exemplos, encontra-se presente, de modo implícito, a idéia de uma natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais. (GUIMARÃES, 1999, p.9)

No Brasil nega-se o racismo com base na democracia racial. Conforme Guimarães (1999), a negação do racismo no país levou Florestan Fernandes, a denunciar a classe dominante que, segundo ele, por circunstâncias histórico-sociais estava protegendo interesses e ideais que a privilegiava como superior. De acordo com Guimarães (1999), Florestan Fernandes, propunha que para haver uma verdadeira democracia racial, esse o processo deveria ser inverso, ou seja, os interesses e ideais histórico-sociais tinham que privilegiar igualmente os negros os quais também deveriam desfrutar de liberdade para decidirem sobre seus destinos e igualmente se beneficiarem da democratização da riqueza, da cultura e do poder.

A esse respeito, Ianni (2004) explica que Florestan Fernandes e outros estudiosos da questão racial apresentavam a realidade do preconceito racial par em par com o preconceito de classe, isso confirma que o preconceito racial no Brasil é um dado fundamental das relações raciais. Ianni (2004) diz que ao estudar a questão racial como um dos problemas sociais, Florestan Fernandes, entre outros, explicitava a questão racial, ou seja, afirmava a existência do racismo na sociedade, portanto colocava em questão a democracia racial.

Embora fique explícito nos estudos de Florestan Fernandes a existência do racismo na sociedade brasileira, o autor entendia que a questão dos/as negros/as era de classe e não racial, que o negro é discriminado sim, não pela raça mas porque é pobre. Em relação a esta posição de Florestan Fernandes, Ianni (2004, p.12) argumenta que:

Não é ironia e nem injusto dizer que alguns autores brasileiros vêem a questão racial da janela, desde longe ou desde o alpendre da casa-grande. Enfatizo esse argumento de que no patamar em que eles estavam – sociedade do Centro Sul – havia uma urbanização intensa e recente, classes sociais evidentemente em formação e a industrialização, onde foi possível descortinar que o preconceito racial não se reduzia ao preconceito de classe. Mesmo porque os estudos posteriores, que eles fizeram, demonstram que, na fábrica, dois operários na mesma seção se discriminavam segundo sua etnia.

O autor argumenta nesta citação que as classes sociais em formação tornavam claro que o preconceito de raça não se trata de uma questão de classe, pois que as pessoas continuavam se discriminando ainda que no mesmo nível social, conforme exemplo dado pelo autor no caso dos dois operários. A verdade é que mesmo analisando o racismo como uma questão de classe, Florestan Fernandes confirma em seus estudos a realidade da discriminação racial e põe em questão a ideologia da democracia racial no Brasil, fato que incomodava a classe dominante. Conforme Ianni (2004, p.15) “as elites sempre foram contra esses estudos. Ou, frente a eles, ficam indiferentes [...] Esse mito da democracia racial antes de ser político e social acaba servindo aos interesses das classes dominantes”.

Não tem como negar que a sociedade brasileira é racista, é só olharmos a situação de vida dos/as negros/as brasileiros/as para concluirmos que se encontram na base da pirâmide social. Dojival (2008) diz que os indicadores sociais levantados por todos os institutos de pesquisa (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-

Econômicos/DIEESE e outros) são unânimes em apontar que os/as negros/as ocupam a base da pirâmide social. Segundo Dojival (2008), os dados mostram que os empregados negros ganham menos do que os brancos - cerca de 50% menos; que os negros têm 2,2 anos menos de escolaridade média do que os brancos; que a indigência é 70% negra; que as mulheres negras têm ainda maior desemprego e menor renda do que os homens negros; que a mortalidade infantil tem caído mais entre brancos que entre negros; que o analfabetismo é maior entre negros que entre brancos; que a água tratada vão menos a lares negros do que a brancos; que a expectativa de vida para os negros é, em média, seis anos menor que a dos brancos. Não apenas esse fato real da pirâmide, como também o fato de que existe um sistema que impede que homens negros e mulheres negras ascendam socialmente. Injustiça social que derruba por terra o mito da democracia racial criado para servir conforme Ianni (2004), os interesses da classe dominante.

Toda a situação injusta e precária que vive a população negra denuncia a perversidade de um racismo que insiste em ditar aos/as negros/as brasileiros que seu lugar na sociedade é o último. Racismo que exclui da sociedade de maneira sistemática e silenciosa as contribuições da cultura afro-brasileira. Não apenas as contribuições da cultura afro-brasileira, mas da cultura afro-latina-americanas. A socióloga Paula Cristina da Silva Barreto afirma que as crenças, rituais e cerimônias de origem africana têm sido objeto de repressão, perseguição e diabolização nas Américas. A autora argumenta que embora tenha ocorrido ao longo do século XX um reconhecimento parcial das contribuições afro-latina-americanas às culturas nacionais das Américas, isso não significou o desaparecimento das formas abertas e/ou sutis de desvalorização e invisibilização das expressões culturais negras na região.

Um exemplo marcante de racismo contra à cultura afro-brasileira é a intolerância em relação as religiões de matriz africana, como por exemplo, o candomblé e a umbanda que “praticadas inicialmente somente pelos grupos negros [...] sofreram (e ainda sofrem) todas as interferências do racismo existente em nosso país. Quem de nós já não ouviu comentários de que as religiões afro-brasileiras significam algo espiritualmente negativo? Ou que não são religiões, mas, sim, *seitas malignas?*” (MUNANGA e GOMES, 2004). Segundo os autores, as pessoas não têm informações corretas sobre essas religiões não cristãs, candomblé e umbanda, e acabam por fazer julgamentos a partir daquilo que consideram verdade e assim agindo repetem um discurso negativo sobre tais religiões apoiando-se em preconceitos e opinião alheia ou em alguma experiência pessoal negativa que tiveram, generalizando-o.

É preciso lembrar, nesse contexto que o racismo velado é característica peculiar do racismo à brasileira que se projeta em todos os setores sociais em que os/as negros/as brasileiros convivem na sociedade, como por exemplo, nas escolas, no mercado de trabalho, nos clubes de lazer, restaurantes, shoppings, bancos e outros, que discriminam os/as negros/as sistematicamente e veladamente os rejeita. A esse respeito Valente (1987) comenta que:

No racismo à brasileira, o lugar do negro é na cozinha, na entrada de serviço dos edifícios luxuosos, na pobreza, na cama...Proibido de entrar em hotéis e restaurantes, é também sistematicamente perseguido pela policia: ‘Negro correndo é ladrão!’ O passaporte para a liberdade é a carteira assinada. Mas como existe muitos negros desempregados, vão para a cadeia, ‘sem discussao’! Isso me faz lembrar o regime racista da África do Sul, que todos criticam. Lá existem passes que autorizam a locomoção dos negros pelo país, mesmo dentro dos locais onde se acham segregados. É como se fossem nossa carteira de trabalho...Aqui não existe segregação formal, oficial. Mas sabemos muito bem onde encontrar a grande maioria negra...(VALENTE, 1987, p.36-37).

No entender de Guimarães (1999) o racismo brasileiro após a abolição, se processou por mecanismos de empobrecimento dos negros, e aparece em discursos sobre a inferioridade cultural dos africanos e a superficialidade das suas tradições e de seus descendentes, o autor afirma que:

Grosso modo, esse racismo atravessou duas grandes fases: a da discriminação aberta, mas informal e secundada pela discriminação de classe e de sexo, que gerava segregação, de fato, em espaços públicos e privados (praças e ruas, clubes sociais, bares e restaurantes, etc); e a fase atual, em que, com a discriminação e a segregação em mira, apenas os mecanismos estritos de mercado (discriminação de indivíduos e não de grupos) ou psicológicos, de interiorização de características individuais (autodiscriminação), permitem a reprodução das desigualdades raciais (GUIMARÃES, 1999, p.210)

O autor explica que esse processo de discriminação aberta, informal e secundada pela discriminação de classe e de sexo, torna o racismo contra os/as negros/as brasileiros velado, e por ser velado é difícil combater o racismo no Brasil, pois as estratégias para dissimular a discriminação racial contra o negro buscam apoio na idéia de discriminação de classe, ou seja, considera-se que os negros não são discriminados por serem negros, mas por serem pobres e também se argumenta que os próprios negros discriminam a si próprios. A esse respeito, Nascimento (2002) explica que esse discurso aparece como:

Uma afirmação exemplar emitida pela ideologia racial brasileira: a presunção de que pessoas de origem índia ou africana preferem ser rotuladas de brancas e de que a benevolência da estrutura social em lhes conceder o privilégio da condição de “branco” honorário constitui prova da ausência de preconceito ou discriminação racial (NASCIMENTO, 2002, p.121).

Esse discurso racista de que os/as negros/as preferem ser rotulados/as como brancos faz parte das estratégias de dissimular o racismo na sociedade e justificar a ideologia do branqueamento e da democracia racial. O debate sobre a existência ou não existência do racismo no Brasil ganhou força nas discussões entre os intelectuais da militância negra e os intelectuais brancos que sustentavam e sustentam a existência da democracia racial. Debate difícil para a militância negra uma vez que categoricamente teorias racistas imprimiram a inferioridade dos negros e estudos científicos afirmavam que a miscigenação superou o conflito racial no país e, que existe uma questão de diferença de classe, ou seja, de ricos e pobres, porém não racial. Embora alguns estudiosos, entre eles, Florestan Fernandes¹², tenham afirmado que a questão da população negra é de classe e não racial, não dá para entender então, o motivo pelo qual a sociedade brasileira nega sua origem africana e continua a discriminar veladamente os/as negros/as mesmo quando estes

¹² Mostrar a questão da população negra como uma questão de classe e não racial não foi o único objetivo de Florestan Fernandes. Camacho (2008) diz que “Florestan Fernandes tem sido, justamente, considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil. A sua obra, carrega a marca e um estilo de reflexão questionadora da realidade social e das formas tradicionais de pensamento. As suas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, mais especificamente entre brancos e negros, levantam questões sobre a dinâmica da sociedade e suas tendências, criticando as interpretações existentes. O conteúdo crítico da Sociologia clássica e moderna foram as próprias condições sociais nas quais emergiram as Ciências Sociais que as levaram a se defrontar com as diversidades, desigualdades e antagonismos. A Sociologia ‘se viu confrontada com as contradições da classe em expansão’. Para poder ‘apanhar tais contradições Florestan foi um intelectual íntegro, coerente comprometido. Um militante no sentido integral do termo, que jamais separava a atividade política da científica, a do homem e do intelectual engajado. Publicou cerca de 40 livros e centenas de artigos em vários países. Perseguido e afastado pela ditadura militar, exilou-se no exterior. Ao explicar essa postura, questiona a realidade e os pontos de vista dos membros dos grupos e classes sociais contemplados na pesquisa, assim como a elaboração de suas interpretações. Resgatando o movimento do real e do pensado, sempre da perspectiva dos oprimidos, cria o novo na interpretação sociológica, operando um salto qualitativo nas pesquisas sobre a realidade social brasileira. Surgem na sua obra os oprimidos, emergem sujeitos geralmente “invisíveis”, bem como índios, negros, imigrantes, escravos e trabalhadores livres da cidade e do campo, educação e sociedade, bem como temas teóricos e metodológicos a respeito da Sociologia brasileira e latino-americana. Por outro lado, a perspectiva teórica de Florestan Fernandes permeia toda a sua produção intelectual, o que inclui o ensino, o debate, a conferência e inúmeros artigos que produziu e foram publicados na grande imprensa até as vésperas de sua morte”.

ascendem socialmente. Teixeira (2003) cita em seu estudo o que chama de *baixa expectativa* com relação a negros que ascendem socialmente, comentando e dando um exemplo marcante encontrado nos estudos de Florestan Fernandes, a autora revela que:

Esse tipo de situação de ‘baixa expectativa’ com relação a negros que ascenderam também foi encontrada por Florestan Fernandes em São Paulo. A expectativa de que a ‘preta’ seja sempre a empregada doméstica e nunca patroa, faria com que a mulher negra de classe média, diz o autor, se defronte diariamente com certos ‘aborrecimentos’, do tipo ‘a dona da casa está?’; ‘Eles pensam que o preto não pode ter uma casinha melhor e viver com mais decência’; (...) ou ainda, ‘o médico de plantão é preto. Quando este abriu a porta, ela foi diretamente a ele, tomando-o por enfermeiro’; ‘o dentista saiu? Aí eu digo: o dentista sou eu!’; ‘um fazendeiro foi a um laboratório falar com um certo professor de Química (...) ele mandou-o avisar ao professor que havia chegado (...) o professor sou eu mesmo’; [...] Parece que, não só foram no passado, como continuam sendo, ainda hoje, situações bastante comuns para os *negros* e *mulatos* que ascenderam a classe média e permanecem sendo estranhados nessa posição. Alguns podem chegar a uma boa condição social, mas porque ainda são poucos, parece que não lograram o direito a este ‘lugar’ (TEIXEIRA, 2003, p.141-142)

Diante destes exemplos em que os/as negros/as parecem ter uma posição social inferior considerada natural, e também diante do quadro de desigualdade racial e social, intolerância e discriminação racial em que vive a população negra é hipocrisia dizer que o país vive uma democracia racial. É essa democracia racial que existe no Brasil? Como constataremos mais adiante, os intelectuais negros/as dos movimentos negros, das universidades, da militância negra comprometidos com um projeto de sociedade que busca a igualdade racial, o respeito e valorização do ser humano, seja ele negro índio ou branco, são unânimes em dizer que não.

No Brasil, de acordo com Barreto (2005), desde a década de 1970 surgiram inúmeras organizações anti-racistas, organizações culturais de diversos tipos que conforme a autora foram integrando os movimentos negros recentes, o que inclui organizações

carnavalescas, religiosas, grupos de capoeira etc. Essas organizações surgiram, de acordo com Barreto (2005, p.65), “em diversos estados, sendo que no Estado da Bahia, segundo a autora, tais organizações culturais serviram de referência e inspiração para iniciativas que foram surgindo em outros Estados, dando existência ao que se tornou o amplo e diversificado campo que constitui o que, atualmente, é entendido como *cultura negra*”.

Vejamos a seguir a atuação dos/as negros/as na luta contra a discriminação racial da população negra, seus estudos, suas impressões e suas falas que atestam a sociedade brasileira como uma sociedade racista e a população negra vítima de uma discriminação racial secundada pela idéia da democracia racial e ideologia do branqueamento. E neste contexto surge a luta e a resistência dos/as negros/as e principalmente dos/as intelectuais negros/as em favor da cultura negra.

2.2.1 A luta negra contra a discriminação racial

Os/as negros/as não concordaram com o discurso dos intelectuais brancos¹³ que defendiam a democracia racial, a superioridade dos brancos e a natural inferioridade dos negros. Não concordando com este discurso, os/as negros/as mobilizaram e mobilizam ações que buscam tornar visível o racismo na sociedade brasileira e suas maléficas conseqüências para a população negra. Alguns estudos de pesquisadores negros/as comprovam que a questão da população negra brasileira não é de *classe social* e sim *racial*. Entre esses estudos, o de Alzira Rufino, mulher negra, fundadora e presidente da Casa da

¹³ Chamo de intelectuais brancos os estudiosos que defendiam e defendem teorias racistas que proclamavam e/ou proclamam a democracia racial e buscavam e/ou buscam naturalizar a inferioridade do negro e a superioridade do branco, em outras palavras, estudiosos que defendiam ou defendem essa visão racista que “operava em várias esferas: 1) provar a todos de maneira sutil a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos; 2) atestar que no Brasil nunca houve barreiras raciais, todos são tratados igualmente (estratégia contra possíveis revoltas); 3) gerar um sentimento de repulsa do branco pelo negro e de uma resignação do negro diante de sua própria inferioridade”. (SANTOS, 2002, p.119)

Cultura da Mulher Negra em Santos, que apresenta em seu artigo, *A era da inocência acabou, já foi tarde*, 2003, os trabalhos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que têm sido utilizados para mostrar o impacto do racismo na qualidade de vida da população negra desmascarando a falsa democracia racial. A estudiosa diz que são do IPEA as estatísticas que provam a desigualdade racial na distribuição de renda sendo que dos 10% mais pobres do país, 70% são negros e apenas 30% são brancos, dados que dizem respeito a qualidade de vida da população negra.

No caso de Eduardo F. Fonseca, mestiço, nascido no estado de Minas Gerais, de família pobre, a constatação da desigualdade racial entre brancos e negros se deu na experiência que teve ao entrar na universidade (PUC E USP), pois e segundo o autor ficou-lhe evidente o abismo que impede a população carente parda/negra de chegar a essas universidades. Fonseca (2002), afirma que foi muito fácil e rápido identificar a cor do pobre nesse país após sua entrada na universidade. O autor teve uma infância e juventude pobre e aos 14 anos começou a trabalhar. Frequentou escolas públicas e fez cursos técnicos até sua chegada na universidade. E foi exatamente na universidade que constatou o quanto difícil é para uma pessoa parda/negra pobre chegar a frequentar os bancos universitários. Fonseca (2002) diz que os seres humanos nascem livres e iguais, porém, alguns são ‘mais iguais’ do que outros. O autor atesta que os números que retratam a situação de desigualdade racial são vergonhosos e gritam pela urgência de ações efetivas de combate a essas desigualdades raciais¹⁴.

¹⁴ Tourinho (2008) diz que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam como ‘população negra’ (que segundo classificação do IBGE é soma das populações preta e parda) vive em situação desigual em relação aos brancos. De acordo com o autor, em se tratando de educação, os brancos estudam, em média, 1,9 ano a mais do que os negros. Entre as crianças negras de 10 a 14 anos, o analfabetismo chega a 5,5%. Para crianças brancas da mesma idade, esse número cai para 1,8%. Dos homens com mais de 10 anos, 10,8% são analfabetos. O número de mulheres com a mesma idade e na mesma situação é 10,2%. No setor da saúde, em

Conforme Carneiro (2008), os dados sobre pobreza divulgados pelo IPEA em 2005, apontavam que dos 53,9 milhões de pobres no país, 44% são negros e 20,5% são brancos. De acordo com a autora este dado indica que o número de negros pobres é mais que o dobro de brancos pobres. Isso significa que ser branco no Brasil implica em 50% de chances a menos de ser pobre e indigente. Esta desigualdade racial que mostram os dados apresentados nos estudos de Dojival (2008), Carneiro (2008), Tourinho (2008), Rufino (2003) são provas mais que suficientes para atestar que vivemos em um país racista. O discurso da democracia racial não passa de uma estratégia para manter a população negra a margem da sociedade brasileira e fora das decisões que regem o futuro do país.

Silva (2004, p.117-118) diz que “alguns estudos têm destacado que o fundamento do racismo pode ser explicado através do processo de desestruturação das relações sociais [...] toda vez em que ocorre o enfraquecimento do sistema de proteção social dos indivíduos, as expressões do racismo se atualizam [...] Contrariando o enfoque que enfatiza os conflitos de classes para explicar a base formadora dos conflitos sociais, o quadro de exclusão social de nossa sociedade contém elementos que indicam o significado social da cor da pele no cotidiano de nossa sociedade [...] propondo novos desafios para o

2003, 63% dos atendimentos públicos foram feitos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Esse valor foi de 54% para os brancos e 76% entre os negros. Entre as mulheres negras, 44,5% nunca haviam feito exame clínico de mamas até 2003. Até aquele ano, 12% da população branca declarou nunca ter consultado um dentista. Entre os negros, esse índice sobe para 20% [...]. Com relação ao mercado de trabalho, os homens recebiam, em 2004, em média, R\$ 692 mensais. As mulheres recebiam R\$ 440,50. Os brancos recebiam, mensalmente, R\$ 760,90, contra R\$ 385,90 dos negros. Mulheres e negros encontram mais dificuldade para ocupar postos de trabalho, sejam eles formais ou informais. O estudo aponta que a participação feminina no mercado de trabalho vem crescendo de maneira contínua desde a década de 1970. Enquanto 6,8% dos homens e 7,9% dos brancos encontravam-se desempregados em 2004, o índice de desemprego entre as mulheres atingiu 11,7% e entre os negros, 10%. Do total de mulheres, 17% são trabalhadoras domésticas, sendo 57% negras. [...]. Sobre pobreza, distribuição e desigualdade de renda, o estudo diz que, em 2004, 19,5% da população branca situava-se abaixo da linha da pobreza. Entre os negros, esse índice era de 41,7%. Entre o 1% mais rico da população, há apenas 11,3% de negros. Entre os 10% mais pobres, 71% eram negros. A divulgação desses números foram feitas durante o seminário "Universidade e preconceitos: Discutindo e enfrentando uma realidade", na Universidade de Brasília (UnB).

fazer acadêmico, perguntamo-nos se a questão do racismo é apenas resultado da desigualdade de classe.” É claro que existem outros aspectos que motivam o racismo. Entre eles a desvalorização a que é submetida a cultura de origem africana e como já apontado nos estudos de Fonseca (2002), a falta de uma educação de qualidade.

Quanto ao nível educacional a pesquisadora negra Maria Aparecida Silva Bento, apresenta em seu artigo, *A cor do silêncio*, 2003, os dados do IPEA que apontam as desigualdades educacionais entre brancos e negros. A autora revela que o analfabetismo é maior entre a população negra, sendo que a taxa de analfabetismo de negros/as maior que 25 anos é de 18,2% e da população branca de 7,7%. Um outro dado apresentado por Munanga (2003, p.118) revela que “do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais”. Ainda hoje, conforme algumas pesquisas, essa diferença de estudo entre a população branca e a população negra continua. (colocar dados atuais). Diante desta constatação vejamos a seguir, alguns exemplos, dentre muitos, de associações negras que reagiram contra o analfabetismo e a falta de uma educação de qualidade para a população negra.

De acordo com Marcon e Sogbossi (2007), diante desse quadro de desigualdade racial, os/as negros/as formaram uma série de associações com perfis diferentes tais como clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e organizações políticas, todas de caráter cívico, cultural ou recreativo, todas empreenderam esforços em favor da melhoria da qualidade de vida da população negra. Do ponto de vista educacional, continua os autores, tais associações denunciavam o analfabetismo e a precariedade da escolarização da população negra. Porém:

Não ficaram apenas no plano da denúncia. Muitas delas empreenderam algum tipo de ação educativo-cultural em suas dependências, como apresentações musicais, encenações teatrais, sessões de recitais de poesias, cursos, palestras. Havia aquelas que mantinham aulas noturnas e bibliotecas. Foi o caso, por exemplo, da Feliz Esperança, de Pelotas, no Rio Grande do Sul. (MARCON e SOGBOSSI, 2007, p.26)

Os autores destacam que o conceito de educação articulado pelo movimento negro naquela fase era amplo, compreendendo a escolarização, a formação cultural e cívica do indivíduo, a palavra ‘educação’ era usada com esses dois sentidos. Já no caso da palavra ‘instrução’, continuam os autores, tinha um sentido mais restrito que era alfabetização ou escolarização:

A ‘instrução’ foi uma das questões mais pautadas da FNB. Em quase todas as edições do jornal da FNB, *A Voz da Raça*, encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir. Em editorial o jornal alardeava: ‘Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixeis analfabetos como dantes’. (MARCON e SOGBOSSI, 2007, p.28)

A sigla FNB diz respeito a Frente Negra Brasileira, associação que tem característica de uma participação mais popular da comunidade negra. Conforme Munanga e Gomes (2004), a Frente Negra Brasileira foi estruturada inicialmente em São Paulo e depois teve núcleos fundados em outros estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros. Segundo os autores, a Frente Negra era dirigida por um grande conselho, constituído de vinte membros dentre eles um chefe e um secretário, havia também um Conselho Auxiliar, criou-se uma milícia fretenegrina, organização paralimitar. Em 1936, devido ao êxito alcançado, de acordo com Munanga e Gomes (2004), a Frente Negra transformou-se em partido político e apesar das discussões entre membros do Tribunal, ela foi registrada como tal. De acordo com os autores, a proposta da Frente Negra

fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que os/as negros/as venceriam na medida que conseguissem firmam-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura, neste sentido, davam grande valor à educação.

Infelizmente, segundo Munanga e Gomes (2004) a ditadura de 1937, derrubou não apenas a Frente Negra, mas todas as organizações populares e democráticas da época. Segundo os autores, a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30, desempenhou na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação a população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito forte. Práticas estas que resultaram numa melhor qualidade de vida da população negra que se beneficiou da ação desta entidade negra. A Frente Negra, tendo como objetivo melhorar a educação, a saúde e a alimentação estava contribuindo para fortalecer a população negra para que, preparada pela educação, pudesse lutar e conquistar seu espaço na sociedade.

Voltando a reflexão sobre as associações negra e o papel desempenhado na educação da população negra, é oportuno lembrar, de acordo com Marcon e Sogbossi (2007), que no crepúsculo do Estado Novo (1937-1945), o movimento negro reaparece sendo que uma das principais entidades da época foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Segundo os autores, em 1931, João Cabral Alves deu uma entrevista ao jornal Folha da Tarde, de Porto Alegre em que declarava que uma das finalidades da organização era *'manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação, etc, para que possam concluir os estudos'*. Portanto a preocupação da UHC não era apenas com o acesso, mas também com

a permanência das 'pessoas de cor' no ensino superior.(MARCON e SOGBOSSI, 2007, p.30).

Os autores dizem ainda que durante a ditadura militar de 1964, houve uma retração do movimento negro, seus líderes eram acusados de conspirarem um problema que diziam não existir, o racismo no Brasil. Mesmo assim o movimento negro reagiu e de acordo com Marcon e Sogbossi (2007), a reorganização política do protesto negro aconteceu no final da década de 70, sendo um marco dessa reorganização, o nascimento do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978. Dentre os protestos deste movimento, estava a preocupação com a educação da população negra:

Uma das preocupações da entidade foi a de intervir na esfera educacional. Já no seu programa de ação, preconizava-se uma educação voltada para os interesses do 'povo negro e de todos os oprimidos'. Em Salvador, um grupo de mulheres [...] empreendeu um trabalho de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire [...] Contudo a principal bandeira desfraldada pelo MNU e pelo conjunto do movimento negro brasileiro nessa fase foi a da inclusão de conteúdos programáticos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas.(MARCON e SOGBOSSI, 2007, p.32).

Um outro marco de luta dos/as negros/as brasileiros contra a discriminação racial foi a resistência das religiões afro-brasileiras. Cabe aqui uma observação a respeito destas religiões. Elas só não foram extintas devido a coragem e resistência de seus líderes. Vejamos o que diz Lopes:

[...] sublinhemos que, embora sendo objeto de severa repressão desde seu nascedouro, as comunidades religiosas afro-brasileiras tiveram, a defendê-las, muitos líderes inteligentes e bem preparados, os quais, por meio de negociação ou apenas impondo-se por sua força moral

conseguiram manter viva a religião dos orixás e dar legitimidade à sua crença. (LOPES, s.d.p. 60)

Sousa Júnior (2004, p.124) explica que para o africano, o sagrado perpassa toda a sua vida, ou seja, “as religiões tradicionais não eram departamentos da vida, ao contrário, à toda a vida”. Por isso, o batismo católico, continua o autor, feriu profundamente as visões de mundo africanas, principalmente pelo fato de querer introjetar no negro africano a idéia de um Deus que legitimava a escravização. Porém, os negros africanos resistiram a essa tentativa de destruição de sua religião, e como aponta Sousa Júnior (2004), o batismo católico, as religiões africanas conservaram sua independência com relação ao catolicismo. Conforme o autor, aproveitando as brechas abertas pela religião católica, os africanos reelaboraram suas tradições a partir do seu universo cultural, pois era ele, prossegue o autor, quem lhe permitia esse processo de construção social da realidade. Um exemplo desta reelaboração, dada por Sousa Júnior (2004), é a relação santo católico e orixá. O congada é uma das formas de expressão da religiosidade e da cultura negra e também uma expressiva força de resistência da cultura negra:

As congadas representam a coroação dos reis de Congo, a luta entre reinos africanos ou batalhas entre mouros e cristãos. Elas acontecem desde que os primeiros africanos escravizados aqui chegaram e foram assumindo, ao longo da história, diferentes características em cada lugar do Brasil. Há nesse festejo popular uma mistura de elementos da tradição africana com o culto aos santos católicos padroeiros dos escravos, tais como São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário. A forte presença das congadas como uma festa de tradição africana no Brasil, principalmente em Minas Gerais, revela a força da resistência negra em nossa cultura (MUNANGA e GOMES, 2004, p.147-148)

Um outro exemplo de resistência da cultura negra é segundo Sousa Júnior (2004), a revolta dos malês ocorrida na cidade de Salvador em janeiro de 1835, foi um

exemplo de resistência contra a escravização e a imposição da religião católica como religião oficial. Os malês continua o autor, exerceram importante papel na elaboração das religiões afro-brasileiras. Surgiram modelos religiosos tais como:

Xangô, Batuque, Tambor, ao lado da expressão candomblé bastante conhecida no Brasil e no Mundo – são nomes utilizados em diferentes regiões do país [...] para designar os modelos religiosos reorganizados a partir de tradições africanas [...] eles refletem, cada um a sua maneira, visões de mundo africanas [...] (SOUSA JÚNIOR, 2004, p. 128)

Mais um acontecimento que exemplifica a resistência negra contra a desvalorização da cultura negra é colocado por Guimarães (1999), conforme o autor, os/as negros/as que fizeram parte do Teatro Experimental do Negro (TEN), que se destacou ativamente na luta contra o racismo no Rio de Janeiro em 1950, entre outros movimentos, disseram não a ideologia do branqueamento, lutaram contra a introjeção do racismo pela população negra por meio da aceitação do fenótipo branco e recusa da herança cultural africana. Abdias do Nascimento diz que ao fundar o TEN havia de início a necessidade urgente de resgatar a cultura negra e seus valores que conforme o autor foram violentados, negados, oprimidos e desfigurados. Nascimento (1982) argumenta que depois de terminada a escravização, a herança cultural é que ofereceria a contraprova do racismo que afirma ele, ser negador da identidade espiritual da raça negra, de sua cultura de milênios. E, segundo o autor, o próprio negro havia perdido a noção do seu passado.

A luta do TEN se dava no sentido de despertar a população negra para o valor de suas origens africanas e recusa da ideologia do branqueamento. Nesse mesmo sentido e considerando o contexto de perda de identidade étnico-racial, preconceito racial, e desvalorização cultural a que é submetida a população negra acredito que uma dentre outras

medidas para preservar a cultura afro-brasileira, é torná-la cada vez mais conhecida e valorizada de maneira a fortalecer a auto-estima e identidade dos/as negros/as e, o respeito dos não negros.

Kabengele Munanga¹⁵ afirma que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não diz respeito apenas aos alunos negros, mas também aos alunos de outros grupos étnicos, principalmente ao grupo branco, pois estes, diz Munanga, recebem uma educação envenenada pelos preconceitos e de alguma maneira tiveram suas estruturas psíquicas atingidas. O estudioso continua sua reflexão dizendo que a memória não pertence apenas aos negros, mas a todos, em se considerando que a cultura que nutre a todos brasileiros é fruto de todos os segmentos étnicos que apesar da discriminação contribuíram para a formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. Conforme Botelho (1999, p.24) “o desconhecimento das práticas culturais, tais como modo de vida, crenças religiosas, hábitos culturais, formas de organização social, somado as idéias estereotipadas e preconceituosas são terrenos férteis para práticas racistas”.

Como afirma Botelho (1999) o desconhecimento das práticas culturais favorece práticas racistas, por isso, todas as culturas devem ser igualmente conhecidas, respeitadas e valorizadas já que o Brasil tem uma diversidade cultural riquíssima. Porém não se pode negar que existe uma discriminação maior contra a cultura de origem africana, discriminação que tem causado à população negra diversos prejuízos ao longo da história do país. Em meio ao cenário de desvalorização da cultura e das raízes de origem africana, é necessário, primeiramente, que os/as negros/as busquem preservá-la de modo a impedir seu

¹⁵ MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação fundamental, 2001.

aniquilamento e preservando é certo que contribuem com sua valorização por parte das gerações futuras.

Ao buscar preservar a cultura eles/as também asseguram sua “transmissão, do passado e do presente” (GIGANTE, SILVA e CONCEIÇÃO, 1999). Assegurar a transmissão cultural é preservar também a memória e a história do seu grupo étnico, garantindo as gerações futuras o conhecimento de suas raízes, crenças e religião. É garantir o conhecimento da verdadeira história dos/as negro/as na construção da sociedade brasileira, não aquela contada pela história oficial que inferioriza os/as negro/as, mas aquela contada pelos próprios/as negro/as, que com certeza, dignifica sua contribuição na construção do país.

Os intelectuais negros/as surgem em um contexto de luta contra a discriminação racial da população negra. Neste contexto, a luta dos/as negros/as se efetiva em ações sociais, culturais, políticas nos movimentos negros, na militância negra. Mas falta ainda esclarecer o que torna homens negros e mulheres negras intelectuais para sua comunidade, logo o que os torna intelectuais negros/as.

2.2.2 Intelectuais negros/as: quem são eles/as?

Para entender melhor quem são os/as intelectuais negros/as, vejamos primeiramente as formas pelas quais se processou historicamente a integração dos/as negros/as na sociedade brasileira.

Para começar, voltemos ao período colonial escravagista que retrata a condição subumana dos/as negros/as escravizados/as, tratados como animais. Silva (1987) relata que na sociedade escravagista havia duas instituições que tinham forte influência na estrutura social, eram elas: o *engenho* com o seu *senhor*, e a *igreja* com uma prática do sagrado que

justificava a escravização. Conforme o autor, ao *senhor* do engenho cabia o poder de decisão sobre a vida ou a morte de seus adversários ou escravos.

Quanto à condição subumana em que viviam os/as negros/as escravizados/as, segundo Silva (1987), os *senhores* eram omissos, porém qualquer manifestação de resistência por parte de negros/as, esses *senhores*, os/as submetiam a severas e impiedosas torturas. A igreja por sua vez, afirma Silva (1987), diante desses excessos cometidos pelos senhores em relação aos escravizados, compactuou e favoreceu a introdução da escravização dentro dos seus espaços eclesiais.

Apesar da sólida estrutura opressora da sociedade escravagista, os/as negros/as escravizados não se intimidaram, ao contrário, reagiram sistematicamente, notadamente nas organizações de quilombos¹⁶, sendo que o mais importante deles foi o de Palmares.

É importante ressaltar a reação negra na organização de quilombos, entre os mais conhecidos, o de Palmares, liderado por Zumbi¹⁷, quilombo proclamado pelo intelectual negro Abdias do Nascimento como uma verdadeira *República*:

(...) lá pelos anos 1590 e pouco, alguns africanos escravizados no Brasil romperam os grilhões que os acorrentavam e fugiram para o seio das florestas situadas onde estão hoje os Estados de Alagoas e

¹⁶ Os quilombos não eram somente locais de esconderijo para escravos fugitivos. Tinham como característica fundamental a formação de aldeias, onde a liberdade era um imperativo para sua manutenção e sobrevivência [...] Os quilombos surgiram como uma forma de luta persistente para fazer surgir uma nova sociedade na qual, de fato, a prática da justiça e o direito à participação fossem, para os negros, índios e brancos marginalizados do sistema colonial, uma realidade a ser construída. Nos quilombos se criavam relações comerciais com os viajantes e comerciantes da Colônia, estimuladas pela produtividade do fumo, milho etc. Essas relações comerciais propiciavam o contato com os ainda escravos, gerando conscientização daqueles que ainda estavam sob o jugo da escravidão (SILVA, 1987, p.20-21)

¹⁷

Zumbi chefe supremo do Quilombo dos Palmares, sobrinho do rei Ganga Zumba de quem foi sucessor. Existem muitas versões na tradição oral sobre a história de Zumbi, entretanto na visão mais comum que aproximando-se da historiografia, Zumbi nasceu nos idos de 1656. Conta-se que foi entregue aos cuidados do Padre Melo, em Porto Calvo, com quem conviveu até os 15 anos, e aprendeu a lógica de conhecimento do mundo dos brancos. A compreensão e o choque de ver dois mundos tão contraditórios: dos escravos e dos homens livres, logo despertou em Zumbi a consciência da luta revolucionária, culminando com a liderança no Quilombo dos Palmares (SILVA, 2004, p.32).

Pernambuco. Inicialmente foram uns poucos, pequeno bando de fugitivos. Porém o grupo cresceu pouco a pouco até se tornar uma comunidade de cerca de trinta mil rebeldes africanos, homens e mulheres. Estabeleceram o primeiro governo de africanos livres nas terras do Novo Mundo, indubitavelmente um verdadeiro Estado africano – pela sua forma de organização sócio-econômica e política – conhecido na história como a República de Palmares. (NASCIMENTO: 1980, *apud* SILVA: 2004, p.25)

Relativamente à comunidade negra do quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi, Freitas (1981) transcreve de crônica que estes escravizados fugidos foram os primeiros intelectuais negros, faziam análise da realidade em que viviam, não só pensavam soluções como também construía soluções concretas, tendo sido criada a primeira organização política e social de cunho socialista, o quilombo de Palmares.

Passemos agora para o período pós-abolição. Embora libertos, os/as negros/as escravizados/as não tinham perspectiva de emprego, não tinham dinheiro, nem terras, nem bens e muito menos estudo. Abandonados à própria sorte foram obrigados a manter-se fora da sociedade, permaneceram excluídos e renegados. A vida e o futuro dos ex-escravizados não era preocupação dos governantes da época. A preocupação destes se voltava apenas em como construir uma nova sociedade, pelo que se fazia necessário apagar da história do país, o período de escravidão.

Conforme Deus (2007, p.4) no ano seguinte pós-abolição, 1889, estabelecia-se a República e iniciava-se a busca por construir uma nação perfeita, mas para isso, era necessário acabar com as chagas provocadas pela escravidão, “decretava-se o esquecimento”, eu acrescentaria que se decretou não apenas o esquecimento da escravização, mas também dos/as negros/as libertos/as.

Extinta a mão de obra escrava, vieram para o Brasil os imigrantes europeus para exercer o trabalho livre, eram contratados para trabalharem como assalariados. O incentivo

de imigração de estrangeiros europeus fazia parte das estratégias para tornar o Brasil uma nação civilizada para o que no entender dos intelectuais da época, necessitaria ser branca, o que significa que para os negros não tinha lugar nessa tão sonhada sociedade civilizada brasileira. Seyferth (2002) destaca que:

A nação imaginada pelo nacionalismo racializado [...] não tinha espaço para negros nem mesmo indígenas e os mestiços que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das ‘raças bárbaras’ [...] Esse ideário racial afirmava o irremediável rebaixamento de grande parcela da população nacional à condição de subumanidade, mas imaginava que ela poderia transformar em brasileiros todos os brancos ‘superiores’ encarregados do seu sumiço num crisol de raças [...] Nessa lógica, o nacionalismo republicano condenou as correntes imigratórias africanas e asiáticas pelo que poderiam representar de atraso ou comprometimento do processo formativo da nação (SEYFERTH, 2002, p.36).

Prova dessa exclusão foi também o fato de que a abolição não deu aos/as negro/as libertos/as a condição de cidadãos/ãs e muito menos a possibilidade de se integrarem à sociedade de maneira ativa e positiva, conforme nos mostra Santos (2004):

No dia seguinte ao 13 de maio, o antigo dilema vivido pelos negros já no âmbito colonial vem à tona, ou seja, a redefinição do seu papel social na sociedade brasileira. O que evidencia que nesse universo assimétrico, a transformação-escravo em trabalhador-livre, não implicou na sua transformação total, pois o preconceito contra o negro assumirá configurações complexas destinadas a solidificar a hierarquia dos grupos sociais (SANTOS, 2004, p.148)

Siqueira (2002, p.79) explica que:

A colonização portuguesa com base na escravidão, o período da abolição e todos os outros que seguem sempre foram permeados por “sistemas ideológicos que negam a presença das civilizações africanas e a do negro como criador de cultura, constantemente presentes em todos esses momentos, contribuindo com essa sociedade [...] Logo, o racismo

sempre existiu em todos esses períodos, uma vez que a sociedade era construída sob princípios que negavam até própria humanidade dos africanos, o seu direito à liberdade, à participação social, à educação, à opção religiosa, seus direitos civis, enfim, que continuassem o seu processo civilizatório. (SIQUEIRA, 2002, p.79-80)

Os/as negro/as descendentes de escravizados/as, por sua vez, não se conformaram e muito menos se acomodaram com a situação em que foram postos, por conta do preconceito racial, que acabou “impondo uma valorização de aspectos que o configura somente como servo, jamais como cidadão” (SANTOS, 2004, op.cit.). Em busca de justiça e igualdade racial resistiram veemente, se organizaram, se manifestaram, fizeram reivindicações de cunho político e cultural tendo em vista o exemplo de Palmares.

Em seu livro *Vozes Quilombolas* o autor Jônatas Conceição da Silva destaca a importância do quilombo na trajetória de luta do povo negro. O autor analisa textos, poemas, literatura e até mesmo blocos carnavalescos, de intelectuais negros/as os quais ressaltam o quilombo como sendo uma representação de resistência maior contra o racismo e inspirador para luta dos movimentos negros contra o preconceito racial, a discriminação e a desigualdade racial, seja em épocas remotas como contemporâneas.

No contexto de luta dos movimentos negros, conforme Silva (2004) “palmares adquire, então, importância para a luta negra contemporânea devido à, entre outros fatores, omissão e distorção, na história oficial, dessa luta de resistência negra ao escravismo e seus respectivos agentes (...) Para amplos setores do movimento negro brasileiro, a história de resistência do quilombo e de suas lideranças representava exemplo a ser seguido e atualizado na história contemporânea brasileira” (SILVA, 2004, p. 29).

Em análise ao poema sobre Palmares de autoria de Oliveira Silveira, o autor Jônatas Conceição observa que o poeta se refere a Palmares como libertação primeira do

Brasil e como exemplo de liberdade a ser seguido, pois Palmares foi, segundo o poeta, *por um século inteiro, país e estado/livre*.

A verdade é que a abolição da escravidão mesmo sendo uma lei, não deu aos/as negros/as a condição de cidadãos integrados a sociedade e com os mesmos direitos do branco. Os/as negros/as sempre estiveram em condições desfavoráveis em relação ao branco, como se fossem cidadãos de segundo grau. Por esse motivo:

[...] os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais. Essa é uma luta que continua até hoje, com outros contornos. Porém, no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração do ex-escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social. (MUNANGA e GOMES, 2004, p.107)

Como continuação da luta de Palmares contra a discriminação racial e, em busca de igualdade social, dignidade e respeito à população negra, foi que surgiram os movimentos negros¹⁸ que organizados e com muito esforço, empreenderam lutas que exigiam medidas legais urgentes que garantissem e garantam aos/as negros/as o direito de cidadãos/ãs brasileiros/as, o direito de serem respeitados/as e integrados/as a sociedade como também o respeito a sua origem cultural e religiosa.

Sobre os movimentos negros, Ianni (2004, p.15), faz a seguinte reflexão:

¹⁸ A história do movimento negro se confunde com a história dos movimentos sociais no Brasil, como é o caso dos quilombos e, muitas vezes, por isso mesmo, gera uma incansável quizila se a sua natureza é racial e social. Essa forma de olhar e/ou de atuar do movimento negro depende de quem é e de onde se encontra o observador e/ou militante. Para uns, a questão do negro é de natureza econômica. Superada essa etapa, extingue-se o preconceito racial. Para outros, a questão tem uma raiz racial, uma vez que, mesmo em boas condições econômicas, o negro é discriminado, basta ver os exemplos recentes envolvendo jogadores de futebol, aqui e na Europa. A articulação das duas posições é outra tendência da militância. As divergências, comuns a qualquer movimento social, não conseguem esconder a diversidade organizacional negra os espaços sociais, o que faz parecer que, ao invés de um, temos movimentos negros e que, cada um a seu modo, tem contribuído de forma eficiente para o combate a favor da igualdade e contra todas as formas de exclusão e exploração impostas pelo modo de vida capitalista. Por isso, o movimento negro reflete no seu interior diferentes maneiras de ver e agir. Ele espelha as contradições e as aspirações de grupos sociais organizados nas suas estratégias e táticas políticas para a consecução dos seus objetivos. Mas as posições convergem para um mesmo lugar quando se trata de encontrar o papel do negro nas lutas sociais e pela liberdade, ao longo da história do Brasil (SANTOS, 2006, p.205)

Na verdade, o movimento negro hoje está bastante diversificado e podemos dizer que está orientado para diferentes situações: alguns são politizados, outros são quilombistas no sentido de regressar às origens e tradições africanas; outros, mais liberais, se movimentam no sentido de conseguir maior mobilidade na sociedade aproveitando as brechas que esta abre para uma integração mais plena. Há também movimentos que têm a ver com a cultura, a música etc.

Embora “orientados para diferentes situações” esses movimentos têm em comum a luta contra a discriminação racial dos/as negros/as na sociedade brasileira. A luta nos quilombos e, mais recentemente nos movimentos negros, confirma que “a formação de quilombos e a participação dos negros em todas as insurreições ocorridas no país no século XIX, demonstram [...] resistência” (DEUS, 2007, p.3)

A respeito dessa resistência, Ojo-Ade (1999, p.49) afirma que:

Ser negro no mundo, viver a cultura negra, isto é, baseada na nossa essência humana, nosso humanismo remontando até as raízes da nossa existência, explica a sobrevivência da africanidade, apesar do programa de destruição preparado pelos opressores. Separação de nações, de famílias, dispersão sistemática para eliminar toda resistência. Ainda sobrevivemos na diáspora, mais fortes que nunca, sólidos nesta cultura negada pelo dono que lhe está tomando emprestado aspectos, sem dizer obrigado.

A respeito da repressão por parte dos opressores, Deus (2007) comenta que o Estado sempre tentou sufocar as resistências de caráter coletivo que ameaçassem o poder estabelecido e, a resistência negra não fugiu a regra. O autor afirma que uma das maneiras de destituir os focos de resistência dos africanos foi promover o processo de aculturação dos seus descendentes no sentido de manter a dominação da cultura de origem européia a qual a população negra era obrigada a integrar-se. Os/as negros/as por sua vez não aceitaram tal imposição, buscaram modos de manter viva sua cultura e suas raízes:

Eles forjaram formas elaboradas de lidar com a vida, com o corpo, assim como expressões musicais múltiplas. Construíram uma estética corporal que está impregnada na cultura do povo brasileiro. Por meio da resistência política, da religião, da arte, da música, da dança e da sensibilidade para com a ecologia o negro produz, participa e vivencia a cultura afro-brasileira (MUNANGA e GOMES, 2004, p.139)

De acordo com o Deus (2007), os focos de resistência da população negra não foram destituídos pelo que sobreviveram entre outros, “os tambores sagrados de tantos candomblés, batuques, casas de Mina, Xangôs e as diversas nomenclaturas e especificidades das religiões de origem afro nos diferentes Estados do país, assim como permaneceram até hoje os remanescentes de quilombos” (DEUS, 2007, p.3) Focos de resistência negra que sobreviveram graças à coragem e determinação dos/as negros/as que buscavam antes de tudo, o respeito para com sua cultura, a dignidade como ser humano, a justiça e igualdade como cidadãos/ãs. Essa resistência confirma que “no decorrer do processo histórico brasileiro, os homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação” (MUNANGA e GOMES, 2004, p.107)

Sobre esses/as negros/as de coragem e iniciativa para luta, Santos (2006) discorre sobre suas ações para a reconstrução da democracia após o Estado Novo, bem como o pioneirismo destes no debate sobre relações raciais:

Resgato a participação de alguns homens e mulheres, que tiveram papel de destacado enquanto negros nos partidos políticos. Pioneiros que, com muito sacrifício, iniciaram o debate sobre relações raciais e política. Destaco esse conjunto de cidadãos, de sujeitos sociais, que construiu caminhos alternativos de atuação, de enfrentamento e busca permanente de respostas para superar a discriminação racial a que a população negra foi submetida. A indignação desses homens e mulheres desenvolveu-se em relação a uma multiplicidade de problemas sociais

fundamentais sofridos pela população negra e contribui para o colapso do mito da democracia racial no Brasil. (SANTOS, 2006, p. 5)

Neste contexto, notamos as ações de homens negros e mulheres negras na luta contra a discriminação e pela valorização da cultura negra. Organizavam-se, pensavam, construíam soluções, buscavam meios para integrar os/as negros/as na sociedade de igual para igual com os brancos, denunciavam discriminações, e promoviam o fortalecimento da identidade negra. A resistência negra se dava em mobilização política, manifestações culturais que frente a uma sociedade racista depreciadora da cultura negra, eram expressas de diversas formas: música dança, jogo de capoeira, festas religiosas, culinária entre outras. Siqueira (2007) diz que os/as negros/as passaram a recriar, reelaborar e reinventar modos de dar continuidade ao processo civilizatório que constitui suas raízes ancestrais.

Os negros buscavam formas de recriar sua cultura, renovarem seus conhecimentos não permitindo o aniquilamento cultural imposto pelos brancos. Conforme Siqueira (2002):

Os grupos étnicos africanos, escravizados e transportados para o Brasil, sempre conseguiram se articular em torno de questões de sobrevivência, de busca de liberdade e de possibilidade de cultivar vínculos com seus ancestrais, preservando suas tradições e, ao mesmo tempo, recriando-as histórica e culturalmente. Nesse sentido, lutas e tentativas de rearticulação estendem-se em diferentes pontos do país, contribuindo, em grande parte, com fenômeno de construção de um imaginário racial, cultural e religioso afro-brasileiro específico (SIQUEIRA, 2002, p.74)

No entender de Santos e Soares (2004):

Diante de uma sociedade ideologicamente discriminatória, de exclusão e de negação da cultura afro, a população negra, após a abolição, buscou meios e formas onde pudesse manifestar sua cultura, afim de preservá-la, e participar da sociedade na qual estava inserida, porém, como sujeito ativo e positivo. Um destes espaços ou núcleo social é o cultural (SANTOS e SOARES, 2004, p.103).

Mais recentemente os principais núcleos políticos, sociais, culturais que marcaram a história da resistência negra são entre outros, “o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra 1984, Ilê Aiyê (bloco afro-brasileiro) 1964, Teatro Experimental do Negro 1945, Frente Negra Brasileira 1930, O Clarim d’Alvorada e o Centro Cívico Palmares na década de 20” (Santos, 2006). Acrescento aqui, o movimento da juventude negra o Hip Hop. Seria interessante um breve comentário de pelo menos três núcleos de ação dos movimentos negros, mesmo porque são inúmeras as ações que os/as negros/as empreenderam no campo social, político e cultural não cabendo a discussão de todos nesse momento. Por isso, cito algumas ações do Hip Hop, do Clarim da Alvorada e do Teatro Experimental do Negro (TEN).

O motivo pelo qual destaco o Hip Hop é pelo fato de ser um movimento formado na sua maioria por jovens negros que dão novos significados a realidade que vivem como negros/as na sociedade racista brasileira, se organizam, expressam sua indignação contra o racismo, afirmam sua identidade negra e reivindicam seus direitos através da música, da dança e arte, estes jovens também são intelectuais negros. Cito o Clarim da Alvorada porque organizei a Coleção de Jornais Henrique Antunes Cunha que foi um militante do movimento negro paulistano na década de XX. Henrique Antunes Cunha¹⁹ trabalhou na redação do Jornal Clarim da Alvorada e guardava na sua coleção de

¹⁹ Henrique Antunes Cunha foi um militante negro, nascido em 1908 em São Paulo. Henrique Antunes Cunha é militante histórico do Movimento Negro. Sua militância teve início em 1924, escrevendo para o Jornal Clarim da Alvorada – um dos órgãos de maior expressão na imprensa negra paulistana. Deste grupo, Clarim de Alvorada, fundou-se um dos marcos mais importantes do movimento negro paulista, a Frente Negra Brasileira. Henrique foi, também, membro do Clube Negro de Cultura Social na década de 20, dirigindo peças de teatro e participando de atividades culturais e política da comunidade negra paulistana. Foi, ainda, entre

jornais alguns exemplares deste Jornal. Exemplares que tive o privilégio de organizar. Da organização desta coleção apresentei em 2001 o trabalho: Organização e Recuperação de jornais da Imprensa Negra da Coleção Henrique Antunes Cunha no IX Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos: encontro de conhecimentos diálogos de saberes. No caso do TEN o que motivou a minha escolha foi o empenho que este movimento teve em desconstruir as críticas da elite brasileira que desvalorizava a cultura negra dentro e fora do país assim como o empenho em conscientizar a população negra da importante contribuição das origens africanas no país. Desta forma buscaram provocar nos/as negros/as não apenas a reflexão de seus valores culturais, mas principalmente a luta por seus direitos de cidadania e mais ainda, a se orgulharem das suas origens africana.

Os jovens negros também fizeram parte da história de luta da comunidade negra brasileira. Segundo Andrade (s.d.) O movimento juvenil Hip Hop²⁰ surge no cenário de discriminação racial como um grito de denúncia e protesto dos jovens negros contra a violência e repressão a que são submetidos na sociedade brasileira. Neste contexto de preconceito e discriminação racial, os jovens negros encontram na música, na dança e na arte, uma resposta de afirmação enquanto pessoas que fazem parte da sociedade, pessoas que tem origem cultural, que querem ser respeitadas, vistas e ouvidas.

outras inúmeras atividades em favor da comunidade negra, presidente e fundador da Associação Cultural do Negro de São Paulo, entre os anos de 1950 e 1964. (BISPO, 2008).

²⁰ “O movimento Hip Hop é um movimento social da juventude pobre e excluída. Surgiu nos guetos de Nova-Iorque entre os jovens negros e hispânicos, em meados da década de 70. Foi criado pelas equipes de baile norte-americanas, com o objetivo de apaziguar as brigas e contrariedades freqüentemente manifestas pelos jovens agrupados em gangues. A mais famosa organização de Hip Hop foi *Zulu Nation*, que chegou a reunir 10.000 membros em todo o mundo. Essa organização tinha como líder Afrikabaambataa, reconhecido como fundador oficial do Hip Hop. Hip significa balançar e Hop significa quadril. A expressão Hip Hop – balança o quadril, é um convite à festa, à diversão e principalmente à paz e à criação”. (ANDRADE, s.d., p.183)

A esse respeito, Gonçalves (2004) diz que a negritude estampada na pele dos jovens negros²¹ é uma marca apresentadora do indivíduo negro à sociedade, tornando-se o eixo fundamental de sua vida, em torno do qual imbricam-se todos os contextos experienciais. Conforme a autora, quando o negro ensaia se ver como sujeito de desejos e possibilidades, quando tenta se reafirmar ou recuperar positivities inauguram-se dificuldades dos circuitos de identificação, a realidade atual nada lhe prevê, as saídas para a construção de possibilidades para os negros estão na criação do novo, ainda não completamente delineado. A criação do novo pressupõe, de acordo com Gonçalves (2004), tornar relevantes seus espaços, idéias e práticas, e acima de tudo considerar eles/as (negros/as), seres de linguagem com os quais é imprescindível estabelecer uma relação dialógica. Neste contexto, segundo a autora, a música parece conter um valor intrínseco aos jovens e podem exprimir uma possibilidade de encontro de sentido.

Refletir a realidade do jovem negro no Brasil é concluir que ela seja de exclusão a sua cor, a sua cultura e origem. Negação que se dá dentro de uma sociedade preconceituosa e racista em relação a população negra. Geralmente o perfil dos jovens que participam do movimento Hip Hop são pobres e negros e dentro deste movimento, eles expressam a juventude e a resistência negra (MUNANGA E GOMES, 2004, ANDRADE, s.d., GONÇALVES, 2004).

De acordo com Andrade (s.d.), o movimento Hip Hop chegou ao Brasil no início da década de 80, e seu aparecimento se insere numa série de fatos que se sucederam nesse período no país, como a transição democrática e a expansão dos meios de

²¹ Importante dizer que no texto referente ao Hip Hop, usarei apenas a designação 'jovens negros' e não jovens negros/as, pelo fato deste movimento ser formado em sua maioria por rapazes. Por isso, usarei a designação 'jovens negros' para incluir homens e mulheres. Baseio-me na pesquisa de Andrade (s.d.) que analisou em seus estudos que havia um número bastante restrito de mulheres neste movimento, segundo a autora, isso não quer dizer que o movimento fosse radicalmente machista, mas, por questões culturais, sabe-se que historicamente o espaço de sociabilidade das mulheres nunca foi a rua.

comunicação, que ampliaram e garantiram o espaço da cultura jovem. Conforme a autora, o Hip Hop é um movimento juvenil importante para a história social do povo negro no Brasil, integrando parte dos movimentos negros que reconstruíram a história negra no país. Nesta direção, Cardoso (1987) citado por Andrade (s.d.) dividiu a história política de organização do negro brasileiro em quatro momentos:

O primeiro momento começou no período escravista, com os quilombos e a forma simbólica de resistência dos escravos – a religião. O segundo momento iniciou-se com a abolição da escravatura, seguindo com a atuação da imprensa negra e de determinados grupos culturais. O terceiro momento ocorreu com a formação da Frente Negra Brasileira-FNB, na década de 30. O quarto momento [...] iniciou-se com o fechamento da Frente Negra em 1938, ultrapassando fases como a ditadura militar e culminando em 1982. Este momento é caracterizado por acontecimentos significativos, tais como: o teatro experimental, o movimento blak-soul e o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial-MNUDR, em 1978. A partir de 1984, inicia-se o quinto momento de luta e resistência do povo negro: o movimento Hip Hop com a arma de protesto-RAP. (CARDOSO, 1987 apud ANDRADE, s.d.)

O Rap é o elemento musical que compõe o Hip Hop, conforme Andrade (s.d.), o Hip Hop é formado por três elementos artísticos: o grafite (pintura), o break (dança) e o RAP (música) e a manifestação cultural se dá a partir desses três elementos. Na sua dissertação de mestrado, Andrade (s.d.), descreve a manifestação do Hip Hop como uma necessidade dos negros que, durante toda sua história social, desenvolveram formas simbólicas que se transformaram em cultura de resistência. Segundo a autora, o movimento social significa que há um problema na sociedade e ele precisa ser resolvido, por isso, ele não é um problema e sim um desafio e uma solução, pois que na sua reivindicação é possível pensar uma sociedade melhor. Nesta direção o Hip Hop torna-se um movimento

de reivindicação e transformação da realidade do jovem pobre negro brasileiro e da população negra em geral.

Gonçalves (2004), analisa neste movimento juvenil, uma complexidade de dimensões e práticas culturais, sua expressividade cultural aponta diversos sinais corporais, rítmicos, lingüísticos, através dos quais se agrupam e se posicionam simbolicamente na sociedade. Neste contexto, conforme a autora, música, dança, estilos visuais, gírias, entre outras, são elaborados sistemas expressivos que podem ser mais ou menos complexos, apontar ou não questionamentos, demandar direitos. A experiência de discriminação vivenciada diariamente pelos jovens negros coloca-os num processo de reconstrução da história negra, dos valores culturais e de resistência a uma cultura que se quer dominante, a européia.

Os jovens do movimento Hip Hop se organizam de modo a exaltar a cultura negra, elevar a auto-estima dos jovens negros, fortalecer a identidade negra e criar espaços de protesto e manifestações contra um sistema que os oprime e excluí. Estes jovens “recuperam a história [negra], produzem memórias, com linguagem, identidade e filosofia renovados, produzem uma crítica social elaborada e contextualizada onde reclamam seu pertencimento à sociedade e reivindicam direitos” (GONÇALVES, 2004, p.297). Com este objetivo, os jovens do movimento Hip Hop, de acordo com Andrade (s.d.) unem-se para divulgar a cultura Hip Hop que é caracterizada pela participação dos três elementos formadores deste movimento: RAP, break e o grafite. A autora diz que a cultura do movimento Hip Hop, representa a subcultura de uma determinada juventude, que desenvolveu e desenvolve um ‘estilo peculiar’ de vida, possui todo um contexto ritualístico específico, são códigos dialéticos, comportamento de uma tribo juvenil, vestuário apropriado a manipulação dos elementos artísticos.

Para Gonçalves (2004), os jovens se aproximam por meio de ações concretas e simbólicas, estabelecendo e expandindo seu mundo social sendo as redes de companheiros o apoio fortalecedor da capacidade de imaginar, de conhecer e de tecer a realidade. De acordo com a autora, no convívio entre pares, emergem os sentimentos fundamentais de pertencimento a um grupo e os contornos determinantes da cultura, o grupo, é fonte de categorização e compreensão da sociedade. Nesta direção, Gonçalves (2004) diz que a temática que dá unidade e consistência ao discurso do movimento Hip Hop, funcionando como um núcleo de sentidos no qual se circunscrevem diferentes significações, localiza-se na negritude. O texto, conforme a autora, se ancoram em ícones representativos dos interesses dos negros e descendentes, dados estatísticos, fatos históricos e símbolos afro-culturais, sendo que o conteúdo deste discurso provoca o imaginário dos jovens negros para a busca do autoconhecimento, da auto-estima e da inclusão social.

Desta forma, o movimento Hip Hop faz parte da luta dos/as negros/as para transformar a realidade de opressão que vive a população negra buscando melhorar a qualidade de vida desta população e superar as demandas na área da educação, saúde, moradia, emprego. O movimento Hip Hop, unido a comunidade negra e aos movimentos negros, discutem e buscam soluções para a difícil situação social que vive o povo negro brasileiro e “ao mesmo tempo em que discutem relações sociais e suas práticas discriminatórias, construíam [constroem] consciência política baseada na reivindicação e luta pela cidadania” (ANDRADE, s.d., p.181).

Nesta mesma direção, o jornal Clarim d’Alvorada, fundado por José Correia Leite²² e Jayme de Aguiar, publicado de 1924 a 1932, faz parte da história da imprensa

²² José Benedito Correia Leite nascido em São Paulo no dia 23 de agosto de 1900. Quando jovem, 24 anos, fundou, junto com Jayme Aguiar, o jornal “O Clarim”, que mais tarde recebeu o nome de “O Clarim

negra paulistana que teve um papel importante na luta contra a discriminação racial e a valorização da cultura negra no século XX. Conforme Araújo (2006, p.233), os blocos de jornais surgiram entre os anos de 1918 até meados dos anos de 1960 e eram os seguintes: 1918 (O Bandeirante), 1919 (A Liberdade), 1922 (O Kosmos), 1924 (Elite), 1924 (Clarim da Alvorada, mais tarde, Clarim e Alvorada), 1928 (Auriverde), 1933 (A Voz da Raça), 1935 (Tribuna Negra), 1946 (Novo Horizonte), 1950 (Mundo Novo), 1958 (O Mutirão). O autor diz que a imprensa negra constituiu, no Brasil, uma tentativa de afirmação da população negra, como forma de declarar sua existência, veicular notícias que evidenciavam suas preocupações políticas, que valorizavam suas raízes africanas e suas capacidades intelectuais que sustentavam ser as mesmas capacidades dos brancos. Essa afirmação se dava devido a condição de marginalização que vivia e vive a população negra.

Santos (2006) comenta que os noticiários da imprensa negra em São Paulo foram fundamentais para despertar a consciência negra, em relação aos valores da cultura negra. Os noticiários traziam reivindicações que exigiam a integração e a participação negra na sociedade e buscavam resgatar a história dos/as negros/as de maneira positiva com o intuito de elevar a auto-estima da população negra como podemos constatar na seguinte citação do “O Clarim d’Alvorada”:

[...] Graças à operosidade e boa vontade dos seus dirigentes, ‘O Clarim d’Alvorada’ conseguiu vencer as primeiras dificuldades na vida dos pequenos periódicos: a crítica e a boa aceitação [...] Logo adquiriu o crédito preciso entre seus leitores, conseguiu

d’Alvorada”. Correia Leite atuou como diretor responsável, redator, repórter e gráfico. Compôs o Conselho da Frente Negra Brasileira do qual se demitiu quando da aprovação dos estatutos, em razão de divergência ideológica. Em 1932 foi diretor do jornal satírico “A Chibata”. No mesmo ano fundou o Clube Negro de Cultura Social, do qual foi um dos secretários e orientadores, onde publicou a revista “Cultura”. Em 1945, Correia Leite colaborou na fundação da Associação dos Negros Brasileiros que passou a editar o jornal “Alvorada”. Em 1956, assume a função de presidente do Conselho Deliberativo da Associação Cultural do Negro. Em 1960 participou da fundação da revista “Niger”.

mais de uma vez empolgar as consciências que, até então, jamais sentiram o entusiasmo, nascido de uma iniciativa progressista, que pudesse representar, no seio de uma nação inteira, o esforço, o alicerce da honra e da dignidade de uma raça que vagarosamente vem sacudindo o pó dos escombros [...] Na expressão ampla do nosso ponto doutrinário, a nossa folha [...] cumpriu nobremente com o seu mandamento e procurou enobrecer e elevar o valor da gente de cor desta capital e do Brasil (LEITE, 1992, p.221)

Santos (2006) destaca ainda “que o esforço desenvolvido por esses homens autodidatas, diante de tantos obstáculos, como a falta de recursos, exigiu sacrifícios pessoais que resultaram em páginas de lutas e resistência contra a discriminação racial” (SANTOS, 2006, p.14). Os homens da imprensa negra de São Paulo do início do século vinte, aos quais Santos (2006) chama de autodidatas, são intelectuais porque mesmo não tendo curso superior de jornalismo, montaram um espaço para estudarem, refletirem, escreverem e publicarem notícias de interesse da comunidade negra. E foi assim, com a iniciativa desses homens de coragem, alguns autodidatas, que surgiu um dos mais notáveis jornais da imprensa negra paulistana, o Clarim d’Alvorada. Vejamos o depoimento de José Correia Leite sobre o desafio de tocar para frente um jornal de denúncia, de militância ideológica:

O Clarim d’Alvorada é que partiu para uma militância ideológica e foi onde conseguiu seguidores e militantes, apesar das dificuldades [...] O desinteresse pela sua causa era uma das barreiras para a imprensa negra. E havia outras barreiras. Começa comigo, no caso d’O Clarim d’Alvorada. Como é que entrei nessa luta, sendo um ignorante, um sujeito semi-analfabeto? Eu não sou autodidata porque cursei determinada disciplina e, por não poder me formar, me tornei autodidata. Não. Eu sou autodidata mesmo, porque não tenho curso primário. Como é que consegui descobrir essa questão de que o negro era marginalizado, com um problema que ele mesmo não discutia, os governos negavam a existência, os brancos diziam que estava resolvido? Infelizmente, o negro como um todo não percebeu que é uma força [...] E a luta na época da minha militância era discutir a existência do problema no Brasil (LEITE, 1992, P.19-20)

Esses homens negros organizavam-se e procuravam por meio dos noticiários dos seus jornais, levarem à população negra informações que contribuíssem para despertar a consciência de seus direitos e afirmar sua cidadania na sociedade, por exemplo, o Clarim d’Alvorada, “partiu para ser um jornal de luta, de denúncias, de reivindicações de direitos” (LEITE, 1992, p.41). A esse respeito Araújo (2006, p.236) diz que:

O Clarim d’Alvorada marca uma guinada. Com ele, os jornais negros passam a manifestar mais claramente preocupações políticas definidas. Além da defesa da situação dos homens pretos, os jornais opinam sobre a vida nacional, uma segunda etapa na afirmação da igualdade do negro brasileiro. Essa linha, especialmente evidenciada no Clarim d’Alvorada [...] começa por exortar os negros a se prepararem para um lugar de destaque no país e, ao mesmo tempo em que discute os grandes temas nacionais [...]

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi fundado por Abdias do Nascimento²³ em 1945, tendo como meta a luta contra a idéia de superioridade branca e a naturalização da inferioridade da raça negra. As ações do TEN buscavam a implementação de políticas públicas que possibilitassem uma educação de qualidade ao afro-descendentes. Segundo Abdias do Nascimento o TEN atuava em duas frentes: promover a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o/a próprio/a negro/a tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido.

Sobre esse trabalho de conscientização dos/as negros/as, Nascimento (2004, p.211) afirma ser “tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão

²³ Abdias do Nascimento nasceu no interior de São Paulo, na cidade de Franca, em 14 de março de 1914. Filho de uma doceira e de um sapateiro, desde cedo aprendeu a lutar por seus ideais e objetivos. Foi protagonista de vários fatos históricos, como por exemplo, a criação do Movimento Negro Unificado, em São Paulo [...] Foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira, importante movimento iniciado em São Paulo, em 1931. Criou o Teatro Experimental do Negro – TEN, em 1944 [...] Abdias do Nascimento é, sem dúvida, um fundamental militante no combate à discriminação racial no Brasil. Sua história confunde-se com as conquistas sociais dos negros nos últimos 60 anos (MUNANGA e GOMES, 2004, p.200).

espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se liberta da escravidão”. O autor diz que o TEN contradizendo o mito da democracia racial era a única voz que exprimia a postura política da *negritude*, priorizava o valor específico da cultura negra como caminho de combate ao racismo.

O TEN buscou agir simultaneamente dentro e fora do teatro com o objetivo de despertar a consciência negra não apenas dos artistas, atores, diretores e empresários, mas também das lideranças e responsáveis pela formação da consciência e opinião pública. Abdias do Nascimento diz que o TEN necessitava articular ações em favor da população afro-brasileira discriminada no mercado de trabalho, nas condições de moradia, educação, saúde.

Todo o movimento do TEN tinha como objetivo entre outros, desmascarar a falsa democracia racial bem como fazer oposição a desvalorização da cultura negra por parte da elite branca brasileira. A esse respeito, Nascimento (2004, p.21) faz a seguinte observação:

No exterior, a elite brasileira propagandeia uma imagem tão distorcida da nossa realidade étnica que podemos classificá-la como uma radical deformação. Em contrapartida, escamoteia o trabalho e a contribuição intelectual e cultural do negro ou invoca nossas ‘origens africanas’ apenas na medida de interesses imediatos, sem, entretanto modificar sua face primeiramente européia na representação do país no mundo todo. Da mesma forma, a cultura ‘brasileira’ articulada pela elite eurocentrista invoca da boca para fora a ‘contribuição cultural africana’, enquanto mantém inabalável a premência de sua identificação e aspiração aos valores culturais europeus e/ou norte americano.

O TEN não poupou críticas a elite brasileira que deformava a cultura negra no exterior e, buscou conscientizar a população negra da importante contribuição das origens africanas no país e assim provocar nos/as negros/as o orgulho pela sua raça e a resistência em favor da sua cidadania. Como toda a resistência provoca irritação e objeção da classe

dominante, o TEN não escapou a regra, conforme afirma Abdias do Nascimento, “o TEN ganhou dos porta-vozes da cultura convencional brasileira o rótulo de promotor de um suposto racismo às avessas, fenômeno que invariável e erroneamente associavam ao discurso da negritude” (NASCIMENTO, 2004, p.218).

Como podemos constatar nos dois exemplos, Teatro Experimental do Negro, Clarim d’Alvorada, os/as negros/as, em toda sua história enfrentaram inúmeras dificuldades para se integrarem na sociedade. A integração social de negros/as, muitas vezes, se dava por um processo que os limitava a pensar e conceber a sociedade como os brancos, ou seja, uma sociedade igual por mérito pessoal, justa, sem conflitos raciais, diríamos uma verdadeira democracia racial. Também, como os brancos, deveriam pensar a situação dos/as negros/as como consequência cientificamente provada de sua inferioridade em relação aos brancos e sua incapacidade de ascensão social resultado da sua pobreza e falta de instrução (estudo formal).

Porém, observamos que as ações dos/as negros/as do TEN e do Clarim da Alvorada, demonstram que estes não se resignaram às posições inferiores que a sociedade branca pretendia colocá-los e resistiram à integração social que se dava pela adesão ao branqueamento.

Importante abrir um parêntese para dar um exemplo de resistência negra ao branqueamento, resistência notável na história de vida de André Rebouças. Ao se dar conta da crueldade desta ideologia racista, chamada branqueamento, Rebouças reagiu, resistiu. Conforme Santos (2002), Rebouças nasceu na Bahia no ano de 1838 e era mestiço de negro e branco, e muito rapidamente absorveu a cultura de sua época, e aproveitou todas as experiências que lhe possibilitaram ingressar mais facilmente no mundo que a sua condição de negro e pobre previamente o excluía. De acordo com o autor, o que é mais intrigante na

história deste pensador, Rebouças, é que, como negro, tendo a possibilidade de participar diretamente da transformação da mentalidade racista que circulava nos meios brancos, Rebouças, identificou-se a ela e afastou-se de todos os valores que pudessem identificá-lo como negro. Mas, Rebouças, era negro, e como tal, experimentaria na pele esta realidade.

Segundo Santos (2002), sendo negro, Rebouças também era perseguido e discriminado e sua inteligência e capacidade de trabalho não atenuavam, como ele poderia desejar, esse fator, embora a amizade com brancos influentes lhe dava condições de participar das rodas sociais e ter bons postos profissionais. Diante deste fato, conforme Santos (2002), Rebouças foi se engajando paulatinamente, na luta abolicionista e, após essa e o término do Império, a se identificar como cidadão negro. De acordo com o autor, o exemplo de Rebouças é importante para explicitar a dificuldade de resistência à ideologia racista fundamentada nos valores científicos e filosóficos que cobriam o país.

A respeito da tentativa de branquear e manipular os/as negros/as, Ojo-Ade (1999, p.47), faz a seguinte crítica:

Até hoje, os pesquisadores só têm interesse em nos ‘reconstruir’ após nos haver destruído, sem nos pedir autorização! O resultado: estudos analíticos, empíricos, digamos imperiais, e imperialistas. Por exemplo, quando um pesquisador, subvencionado por uma famosa fundação, pergunta a seu público ‘se o negro é tão inteligente como o branco’, ele demonstra, pelo menos, uma ignorância absurda do essencial, porque já sabemos que a inteligência não tem base na raça. O pior é que o suposto universo moderno usa os detalhes dessas pesquisas racistas para julgar o negro. Nós, intelectuais negros, temos muito trabalho para fazer. O lugar de onde vamos começar a luta é dentro da nossa comunidade, da nossa raça, porque alguns negros ainda se sentem brancos, civilizados, escravos do Ocidente Implacável.

Ao dizer que alguns negros se “sentem brancos”, Ojo-Ade (1999) faz referência ao processo de branqueamento que a meu ver não tratava apenas da mudança física

observada pela mestiçagem²⁴, ou seja, não tratava apenas de se adotar o modo de vestir do branco, seu costume, seu fenótipo, se pretendia também que os/as negros/as infundissem o modo de pensar dos brancos, o que lhes implicava, como negros/as, renegarem a si próprios, sua origem, sua cultura, e desse modo aceitarem-se incapazes de avaliarem sua realidade e de agirem sobre ela. Processo que segundo (SILVA, 2004) “visa destruir não só a imagem do homem negro e da mulher negra, mas o seu próprio ser, atingindo o seu interior”.

Gostaria de fazer um parêntese para lembrar que, mesmo nos dias atuais a sociedade brasileira duvida da capacidade dos/as negro/as de pensarem e agirem sobre sua realidade como também de produzirem conhecimentos de si próprios e da sociedade. Os/as negros/as são estereotipados/as em suas representações sociais, inclusive como pessoas de pouca inteligência. São estereotipados/as, vistos/as com desconfiança pela sociedade, desconfiam de sua inteligência, são considerados ingênuos, frágeis, necessitados de auxílio. Os/as negros/as que se encaixam nesse perfil são considerados/as pelos brancos como obedientes, dóceis, conformados/as com sua realidade natural de inferioridade por isso são tidos como negros “bons”. Porém os que se opõem ao seu domínio são considerados negros “maus”. Sobre esse fato e dentro da tradição literária européia, Silva (1991, p.44) faz a seguinte análise:

Entre os principais esteriótipos [...] salientamos, primeiramente, do Pai-João e da Mãe-Maria (Mãe-Preta) que são apresentados aos leitores como escravos fiéis, bondosos, dedicados, trabalhadores e, acima de tudo, resignados e agradecidos ao senhor e senhora brancos. Logo a seguir vemos o clichê do negro selvagem, feiticeiro, mau, vagabundo,

²⁴ A mestiçagem é vista não apenas como o cruzamento de raças através de casamentos inter-raciais, mas como, “um indício de discriminação que porquanto resulta mais de concubinagem e de relações sociais fortuitas do que de casamento, pois neste o preconceito atua com maior força”. (AZEVEDO, citado por Guimarães, 1999, p.143).

sexualmente violento, animalesco e viril e, por isso, considerado um perigo para a sociedade.

A partir dessa análise podemos ver que, os/as negros/as que fogem aos elogios dos *senhores* e hoje podemos dizer dos *querem dominar*, e adotam uma postura de questionamento, que reagem ou lutam por seus direitos são considerados rebeldes, violentos, perigosos, uma ameaça à ordem social e por isso, são excluídos. Sobre o fato de se considerar rebeldes os/as negros/as que não se sentiam e ou sentem inferiores aos brancos, Azevedo (1996) analisa nas relações raciais da sociedade baiana, que:

Os pretos e mulatos escuros do operariado urbano, à medida que adquirem consciência de seus direitos civis e políticos, se mostram menos inibidos em seu comportamento diante dos brancos e não é sem ressentimento para muitos destes que ‘estes negros ousados’ falam alto na rua, passam à sua frente e não lhes cedem o lugar nos veículos coletivos, o que representa uma forma de agressão aos que têm as características físicas e sociais do grupo dominante (AZEVEDO, 1996, p.66).

Esses pretos e mulatos da sociedade baiana não são ousados, mas sim conscientes de seus direitos como cidadãos não permitindo a resignação perante aqueles que se sentem superiores. Se refletirmos sobre a história e o exemplo dos quilombos, veremos que os/as negros/as considerados “rebeldes”, ou como cita Azevedo (1996), “ousados/as”, eram aqueles/as que resistiram à escravização e lutaram por seus direitos como também não aceitaram qualquer forma de manipulação ou imposição feita pelos brancos, muito menos a desumanização a que eram submetidos. Não porque eram rebeldes, ousados/as ou violentos/as, mas sim porque queriam justiça, liberdade, igualdade e dignidade. A esse respeito, Silva (2004), relata que:

Homens e mulheres vindos das mais variadas partes do continente africano e posteriormente seus descendentes perceberam desde cedo que era preciso desenvolver estratégias de lutas e encontrar brechas na sociedade branca que lhe definia o tempo todo como inferior. É com esta sociedade e suas leis que desde cedo limitaram o direito de ir e vir do escravo, que estes dialogarão na busca de reconquistar a sua liberdade e em muitos momentos se rebelarão, contrariando a suposta docilidade esperada pelos seus senhores (SILVA, 2004, p.89)

Voltando a integração social dos/as negros/as é bom destacar que, diante da realidade em que se encontrava e ainda se encontra a população negra, não aceitaram o modo como os brancos pensavam a sociedade, democrática e não racista. Não aceitaram também as teorias racistas que defendiam a superioridade da raça branca e a inferioridade da negra. Indignado com o discurso da superioridade branca e inferioridade negra, Ojo-Ade (1999) faz a seguinte observação:

Alguns pesquisadores são culpáveis: linchadores acadêmicos, terroristas modernos, são representantes do imperialismo com o objetivo de dominar o negro. São os ‘irmãos superiores/civilizados ajudando o pobre negro incapaz de se ajudar’. Assim, o negro é sempre objeto na mão do pesquisador magnífico, e nós podemos pensar na época da escravidão quando nosso povo foi propriedade do senhor da plantação. O negro precisa ser o senhor do seu próprio destino; não mais coisa, e sim ser humano; não mais espectador; e sim participante no grande jogo existencial (Ojo-Ade, 1999, p.47)

De fato, os/as negros/as precisam tomar em suas mãos as rédeas de sua vida, sua história e seu futuro, mas para isso, faz-se urgente o rompimento com ideologias que buscam afasta-los/as da sua origem cultural e racial. Guimarães (2004) chama essas ideologias de emparedamento ao qual, conforme o autor, os negros resistiram, notadamente os intelectuais que “da artificialidade desse emparedamento se deu conta muito cedo [...] e a ele reagiu, denunciando o caráter posição dos brancos” (GUIMARÃES, 2004, p.273).

Conforme a reflexão de Guimarães (2004), ao constatarem a manipulação dos brancos, os/as negros/as, passam a questionar a postura que os brancos assumiam de imposição de idéias as quais tinham como objetivo aliená-los da realidade de pobreza e exclusão da população negra. Neste momento, em que os/as negros/as descobrem que estão sendo destituídos de sua humanidade para se revestir da imagem e semelhança do branco, eles/as rompem com esta ideologia e assumem sua negritude e junto com ela a causa da sua comunidade. O compromisso se dá a partir da experiência de ser um/a negro/a na sociedade e as conseqüências que isto traz para si e para sua comunidade.

Reforçando a colocação do autor, principalmente os intelectuais “negros” reagiram a esse emparedamento. Ao sublinhar que “notadamente” os intelectuais “negros” reagiram, Guimarães (2004) deixa pistas de quem seja o intelectual “negro”. A primeira é que o autor apresenta alguns intelectuais “negros” no seu texto: Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Mário Andrade, Aleijadinho. Esses homens negros faziam parte da categoria de intelectuais que exerciam funções de destaque na sociedade, a saber, os escritores, os poetas, os artistas plásticos. Poderíamos dizer que esses intelectuais se encaixam na categoria de intelectuais classistas²⁵. Esses intelectuais eram considerados pelo autor como negros não apenas porque em algum momento assumiram sua negritude, mas também pelo fato de expressarem em suas obras a indignação e a denúncia contra a discriminação racial, indignação que provinha da experiência que viveram por serem negros.

A segunda pista é que o autor coloca entre aspas a palavra ‘negro’, sinalizando que essa palavra distingue o intelectual do intelectual “negro”. Quem é intelectual negro? Por que não dizer apenas intelectual? Como veremos nas discussões que se seguem, existe

²⁵ Sobre “intelectuais classistas” ver discussão sobre intelectuais na página 39.

uma diferença em ser apenas um intelectual e ser um intelectual ‘negro’. Exatamente como grifa Guimarães (2004), a diferença está em ser “negro”, pois a experiência de ser negro só pode ser vivida por quem sofre na pele a discriminação racial.

Importante dizer que ao se referir a intelectuais “negros”, Guimarães (2004), não aponta apenas os acadêmicos, mas também os não acadêmicos, os quais, conforme o autor, passam por um processo que atinge os *intelectuais orgânicos*. Segundo definição do Guimarães (2004) os/as intelectuais negros/as com características de *intelectuais orgânicos* são aqueles/as negros/as que, mesmo não tendo curso superior, “procuram transformar a sua cultura de origem, em cultura negra, ou africana, e fazem da sua diferença coletiva [...] diversidade cultural” (GUIMARÃES, 2004, p.276).

Enfatizando a reflexão de Guimarães (2004) sobre as características dos/as intelectuais negros/as orgânicos, entendo que mesmo não tendo formação acadêmica, adquirem valores modernos, se informaram e/ou se informam e se formaram e/ou se formam no intercâmbio com outros saberes e/ou transformaram e/ou transformam a sua cultura de origem em cultura afro-brasileira.

Cabe aqui uma observação sobre a formação dos/as intelectuais negros/as. Em qualquer época ou espaço de atuação, os/as intelectuais negros/as trabalhavam e trabalham com idéias opostas ao interesse dominante, por isso, sendo eles/as do povo, assumem uma postura de quem se dispõe a trabalhar com idéias que contrariam a dominação seja ela social cultural ou política. Neste mesmo sentido Dussel (2005, p.7) contextualiza no estudo da Filosofia de la Liberación o intelectual que pensa a partir dos interesses do povo, a partir de uma “filosofia crítica de la cultura, debía generar una nueva elite cuya ‘ilustración’ se articulara a los intereses del bloque social de los oprimidos. Po e ello se hablada de una *liberación de la cultura popular*”. O autor incita a perguntarmos enquanto latinos

americanos dominados pela cultura européia que se pretende universal e dominadora, “Quiénes somos culturalmente?Cuál es nuestra identidad histórica?. No era una pergunta sobre la posibilidad de describir objetivamente dicha ‘identidad’; era algo anterior. Era saber quién es uno mismo como angustia existencial”(DUSSEL, 2005, p.2).

Conforme Dussel (s.d.), para aprofundar esses questionamentos foi organizada a Semana Latinoamericana que trouxe uma experiência importante para o entendimento da América Latina. Esse evento foi realizado com estudantes latinoamericanos que estudavam em vários países europeus e de acordo com Dussel (2005, p.2) “fue una experiencia fundacional. Josué de Castro, Germán Arciniegas, François Houtart, y muchos otros intelectuales, incluyendo P.Ricoeur expusieron su visión sobre el asunto. El tema fue la ‘tomada de conciencia’ (prise de conscience) de la existencia de una cultura latinoamericana”.

Não diferente destas reflexões foram e são as reflexões do povo negro brasileiro. Uma tomada de consciência de que é preciso preservar e valorizar a cultura e a origem étnica como parte da sua humanidade. A história dolorosa da escravização marca a luta negra contra a desumanização, portanto, a luta negra sempre foi contra interesses dominantes. Ao se colocar contra os interesses dominantes, a resistência negra também fazia e faz opção pelos pobres e injustiçados. Uma das formas de expressar resistência contra a discriminação racial foi sem dúvidas, as manifestações culturais herdadas de seus ancestrais.

Voltando a luta negra contra a discriminação racial, pontuo que esses/as intelectuais são do povo, pois conforme Santos (2004) os/as intelectuais são pensados como trabalhadores/as da cultura ou então produtores/as culturais autônomos/as assalariados/as. Para o autor, os/as intelectuais se fortalecem quando assumem de fato um compromisso

com o povo. Santos (2004) entende os/as intelectuais como incentivadores/as de *processos culturais autônomos*, e deixa claro que eles/as tem como obrigação trabalharem para os pobres²⁶ devendo considerá-los como sujeitos da história e não apenas como objetos.

Entenderemos melhor essa reflexão do autor na análise que faz de intelectuais negros, entre eles, destacam-se Lima Barreto, Cipriano Barata, Rui Barbosa, Raul Pompéia, Milton Santos, Mario de Andrade e Carolina Maria de Jesus. Embora a especificidade profissional de cada um destes intelectuais (poetas, escritores, músicos) os diferencia nos modos de relação social, Santos (2004) diz que nenhum deles se intimidou em interagir seus saberes com os saberes de fora do país. Para isso, afirma o autor, foi necessário terem um saber próprio sobre sua realidade particular. Vejamos um breve comentário sobre a análise que Santos (2004) faz da obra e da vida de Lima Barreto²⁷ na tentativa de identificar nesse personagem negro, o intelectual.

Entre vários achados na análise, o autor observa que Lima Barreto, enquanto escritor, romancista reconhecido na sociedade, colocou em questão teorias racistas que teimavam em querer provar a inferioridade negra na sua maioria constituída por pobres. Conforme Santos (2004), Lima Barreto assumiu sua negritude, denunciou o preconceito

²⁶ Joel Rufino trabalha com o termo pobre no sentido de “os despossuídos, não de qualquer posse, mas de território, de casa, de emprego (embora não de trabalho), de local (embora não de lugar), de família (embora não de nome) e enfim do próprio corpo (...). São em suma, um estado nômade ou vagabundo – e é curioso como ‘se virar’ designa geralmente, para os pobres, o ato de trabalhar. Pobre é quem se vira (já o miserável não tem essa capacidade). Pobre é quem só tem amigos pobres. Pobre é quem mora em locais pobres (os territórios da pobreza) quase sempre sem água, esgoto e coleta de lixo”.(SANTOS, 2004, p.29)

²⁷ Afonso Henrique de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro no dia 13 de maio de 1881, foi um jornalista e escritor brasileiro. Simpático ao Anarquismo passou a militar na imprensa socialista. Foi crítico agudo da época da República Velha no Brasil, rompendo com o nacionalismo ufanista e pondo a nu a roupagem da República, que manteve os privilégios de famílias aristocráticas e dos militares. Em sua obra, de temática social, privilegiou os pobres, os boêmios e os arruinados. Foi severamente criticado pelos seus contemporâneos parnasianos por seu estilo despojado, fluente e coloquial, que acabou influenciando os escritores modernistas. Sua vida foi atribulada pelo alcoolismo e por internações psiquiátricas, ocorridas durante suas crises severas de depressão – à época era um dos sintomas pertencentes ao diagnóstico de ‘neurastenia’, constante de sua ficha médica – vindo a falecer no dia 01 de novembro de 1922 no Rio de Janeiro, aos 41 anos de idade. (Wikipedia, 2007).

racial brasileiro em seus romances e muito cedo despertou do sonho de representar, como intelectual, a reta inteligência, a boa consciência, o superior conhecimento. O autor diz que Lima Barreto compreendeu como se dá um dos aspectos dos intelectuais, isto é, aquele que se refere aos intelectuais pedantes²⁸, que para Barreto, não passavam de funcionários que buscavam o consenso da ordem dominante e trabalhavam para a humilhação sistemática dos pobres.

Lima Barreto, diz Santos (2004), se conscientizou cedo de que o prestígio intelectual está a serviço da dominação social a qual reagiu retratando em seus romances, entre outros, a humilhação e a injustiça contra os pobres. A esse respeito, Santos (2004, p.115) analisa na seguinte fala do escritor, a denúncia contra a ganância dos dominantes que impõe injustamente o crescimento da miséria dos pobres, vejamos: *A República [...] mais que o antigo regímen, acentuou esse poder de dinheiro, sem freio moral de espécie alguma; e nunca os argentários do Brasil [...] A situação interna principiou a ser horrível, a vida cara, enquanto os salários eram mais ou menos os mesmos anteriores. O descontentamento se fez e os pobres começaram a ver que, enquanto eles ficavam mais pobres, os ricos ficavam mais ricos.* Nesta fala de Lima Barreto citada por Santos (2004), o escritor faz crítica a dominação e fica implícito que foram críticas como esta que o levou se pergunta a serviço do que e de quem o intelectual se colocava. Seria a serviço da justiça e igualdade social e porque não dizer a serviço dos menos favorecidos ou a serviço de uma sociedade injusta e desigual que sustenta o privilégio e o poder dos ricos?

28

Intelectuais pedantes – são aqueles que “serviram direta ou indiretamente, à sociedade escravista [...] Um exemplo é ainda hoje, o livro que se publica para aumentar o currículo, não para comunicar uma idéia, um sentimento, uma crítica, uma visão de mundo, dotado unicamente de valor de troca de mercado especializado da ‘cultura’ [...]. O intelectual pedante não estava mecanicamente a serviço da classe dominante no escravismo, em alguns casos a *intenção* do seu texto é mesmo contra ela. Ele apenas Expressa um ‘conteúdo de idéias’ à formação social escravista, de que a forma caprichada, esteticizada, iniciática, é o componente principal” (SANTOS, 2004, p.135-137)

Em relação ao racismo, conforme Santos (2004, p.120), Lima Barreto adverte para a raiz ideológica dos ‘conceitos científicos’, denunciando a extrapolação do natural para o social que caracterizava o discurso racista da época. Santos (2004, p.120) diz que as ocasiões em que Lima Barreto escreveu sobre racismo, seja em artigo de jornal, cartas, anotações sem a pretensão de publicar, foi em 1910 em que o escritor fez a seguinte crítica: *Vai se estendendo, pelo mundo, a noção de que há umas certas raças superiores e umas inferiores, e que a inferioridade, longe de ser transitória, é eterna e intrínseca à própria estrutura da raça. Diz-se ainda mais: que as misturas entre raças são um vício social, uma praga e não sei que coisa feia mais. Tudo isto se diz em nome da ciência e a coberto da autoridade de sábios alemães.*²⁹

Nesse mesmo discurso, Santos (2004) apresenta a resposta de Lima Barreto para estas teorias tão bem aceitas no Brasil. Conforme o autor, Lima Barreto diz que o que se fala *em alemão é verdade transcendente. Por exemplo, se eu dissesse em alemão – o quadrado tem quatro lados – seria uma coisa de alcance extraordinário, embora em nosso rasteiro português seja uma banalidade e uma quase-verdade.* A banalidade de que fala o escritor Lima Barreto, conforme Santos (2004, p. 26-27), vinha do que o escritor chamou *covardia intelectual de que estamos apossados em face dos grandes nomes da Europa.* Nesta fala, Lima Barreto, faz crítica a dominação europeia (Alemanha) e também aos intelectuais brasileiros que se curvavam a qualquer afirmação de teorias europeias.

O autor analisa que a obra de Lima Barreto foi um exercício de compaixão com seus parentes suburbanos pobres, a identidade de dor não suprimia a alteridade do intelecto, reforçando a idéia do intelectual compassivo que tem como principio a afirmação de que o

²⁹ Esta fala é de Lima Barreto tirada do *Diário íntimo*, p.111, citada por Santos (2004, p.121) ao relatar a posição do escritor em relação ao racismo.

intelectual serve para representar o pobre. Santos (2004) diz que o referido escritor era funcionário da Secretaria de Guerra, hoje Ministério da Defesa e, apesar disso, foi um ‘intelectual orgânico’, um trabalhador da cultura privado.

Nesta análise feita por Santos (2004) sobre a vida e a obra de Lima Barreto, podemos ver claramente a figura do intelectual que trabalha para os pobres, questiona o poder dominante e se conscientiza da desvalorização da sua cultura e da sua raça. Não apenas se conscientiza, mas, se coloca contra esse poder, denunciando em sua obra, a arrogância e o privilegio de classes dominantes, pois, “Lima Barreto queria que a sua literatura fosse militante. Escrever tinha a finalidade de criticar o mundo circundante para despertar alternativas renovadoras dos costumes e de práticas que, na sociedade, privilegiavam pessoas e grupos. Para ele, o escritor tinha uma função social”. (Wikipedia, 2007)

No caso de Carolina Maria de Jesus³⁰ a figura do intelectual aparece de maneira diferente da analisada em Lima Barreto. Santos (2004) observa em Carolina uma imperfeita intelectual dos pobres, isto é, ela não era representante dos pobres, não era entendida por eles e também não era aceita por eles, em suma, ela não era orgânica³¹. Conforme o autor a relação pessoal de Carolina com sua comunidade em sua maior parte foi pouco amistosa e

³⁰ Carolina Maria de Jesus, neta de escravos, nasceu em Sacramento em Minas Gerais, no ano de 1914. Cursou até o segundo ano primário. Em 1947, Carolina chega em São Paulo onde vive em total pobreza na favela do Canindé. Carolina tornou-se escritora. Em 1955, seu diário foi transformado em um livro intitulado *Quarto de Despejo*, livro que deu fama a Carolina, causou grande impacto. Na primeira edição, os 10mil exemplares esgotaram-se em uma semana. O livro foi traduzido para trinta idiomas, teve sucessivas reedições. Sua obra foi adaptada para o teatro, o rádio, a televisão e o cinema, sempre com muito sucesso. Carolina publicou também: *Casa de alvenaria* (1961) e *Pedaços de fome* (1963). Diário de Bitita foi publicado postumamente, primeiro na França (1982) e depois no Brasil (1986). Carolina morreu no dia 13 de fevereiro de 1977 em Parelheiros, arredores de São Paulo (OLIVEIRA, 2005, CAMARGO, 2006)

³¹ Ao dizer que Carolina não era uma intelectual orgânica, é possível que Santos (2004) esteja fazendo alusão ao conceito do intelectual orgânico de Gramsci que afirma que “o ‘intelectual’ só pode ser descoberto no conjunto do sistema de relações em que suas atividades se encontram, dentro do conjunto das relações sociais” (SEMERARO, 2007). Por não ser aceita pela sua comunidade pobre, Carolina não podia ser orgânica, pois para isto, deveria ser aceita nas relações sociais com a comunidade onde vivia.

muito tensa, tanto que quando deixou a favela foi apedrejada pelos ex-vizinhos. A meu ver esse fato não diminui em nada o que ela representou e representa para a comunidade negra: uma talentosa escritora reconhecida nacionalmente e internacionalmente pertencente a raça negra. Sua principal obra foi *Quarto de Despejo* que rendeu a Carolina a fama.

Mesmo sendo pobre, negra, tendo apenas o segundo ano do ensino primário, Carolina foi uma excepcional escritora. Santos (2004) afirma que seus escritos produziam nos leitores um efeito de estranhamento próprio dos legítimos escritores sendo notável sua excepcional capacidade de escrever e retratar sua realidade de pobreza e discriminação. De sua postura, conforme Santos (2004, p.147), “emana um legítimo carisma: a mulher preta e favelada que não aceitou o seu lugar”. Provavelmente o que essa intelectual preta e pobre queria era ser respeitada em sua dignidade muito mais que reconhecida como uma grande escritora. Santos (2004) revela que Carolina mesmo quando os direitos autorais deram-lhe casa de alvenaria, dinheiro e fama, ela não deixou de ser pobre, expressando essa condição, de forma eloqüente em seus textos. Para a sociedade que a cortejou, continua o autor, Carolina representava os pobres, mas o fascínio diminuiu quando viram ser uma pobre soberba. A esse respeito um de seus filhos, Zé Carlos, faz a seguinte observação em relação à mãe:

“Basicamente, a diferença entre mim e minha mãe é que ela foi ingênua e enfrentou os poderes do sistema socioeconômico brasileiro: era favelada e quis ser escritora...Denunciou, tocou fundo nas feridas de gente importante, caciques políticos, e acabou incompreendida, quase tão miserável quanto era no Canindé. (SANTOS, 2004, p.148)

É certo que apesar de toda tribulação vivida e principalmente da discriminação racial que sofreu em toda sua vida, Carolina deixa em seus escritos um fervoroso protesto contra um sistema que oprime e renega sua cultura, revela através de sua obra, “a

importância do testemunho como meio de denúncia sócio-política de uma cultura hegemônica que exclui aqueles que lhes são alteridade”. (MAGNABOSCO e RAVETTI, 2008). Ao denunciar uma cultura hegemônica, Carolina, se torna uma trabalhadora da cultura, da cultura renegada pela dominante, que seja sua cultura negra da qual faz parte. Carolina reconhecia sua herança africana, pois *suas lembranças intelectuais se fixaram no avô, a quem chamava de ‘Sócrates Africano’* (SANTOS, 2004, p.147).

É exatamente no contexto de trabalhador/a da cultura, que busco entender os/as intelectuais negros/as como aqueles/as que preservam a cultura afro-brasileira, aliás, não apenas como preservadores/as, mas também como produtores/as no sentido de quem recria e renova sua cultura na troca de saberes com os outros.

Como trabalhadores/as e produtores/as da cultura afro-brasileira, os/as intelectuais negros/as são referência da comunidade negra. É bom lembrar que para serem referência da sua comunidade, os intelectuais negros/as não precisam ser necessariamente, acadêmicos, escritores, médicos, engenheiros, podem ser também os que se incluem em um processo de trabalho simples e independente que os confere como profissionais, porém devem estar em ambos os casos comprometidos com sua comunidade. Comprometidos no sentido de quem se dispõe a dar visibilidade a cultura afro-brasileira na sociedade, de quem assume sua negritude e sua história, de quem preserva e transmite os valores culturais, enfim, de quem se dispõe a dialogar com a sociedade a partir de seus saberes culturais.

Diante desta constatação, acredito que uma das maneiras de tornar a cultura afro-brasileira mais conhecida e mais valorizada pelos/as negros/as e os/as não negros/as é promover o conhecimento da trajetória de vida dos/as negros/as, destacando aquele/as que buscam dar visibilidade a cultura afro-brasileira na sociedade, que experimentaram na pele

o que é ser negro/a em uma sociedade racista, que pensaram e/ou pensam e buscaram e/o buscam transformar a realidade de exclusão que vive a população negra brasileira. Estes/as negros/as chamo de intelectuais negros/as que por sua vez, aparecem no cenário de menosprezo ao seu grupo e à sua cultura, como aqueles/as que preservam a cultura, resistem ao racismo, reconstroem a história individual e coletiva, assumem sua negritude e positivam a imagem dos negros depreciada pela sociedade.

Desvelar a trajetória de vida de intelectuais negros (as) é tornar conhecida sua história positiva, sua contribuição na construção de uma sociedade melhor e mais humana, e sua luta para se promover como cidadão, sua luta para preservar a cultura do seu grupo étnico e a história da sua comunidade negra. Uma forma de desvendar toda essa experiência acumulada por esses/as negros/as inclui buscar as lembranças guardadas em suas memórias, ou seja, rememorar sua trajetória de vida, suas experiências de luta contra a discriminação racial e de superação dos obstáculos que o racismo impôs e/ou impõe a sua cidadania.

Esta trajetória de vida dos/as intelectuais negros/as é verdadeiro tesouro e pode ser considerado como patrimônio para toda a sociedade brasileira, sobre tudo da comunidade negra. Se a trajetória de vida dos/as intelectuais negros/as está guardada na sua memória logo a memória também pode ser considerada patrimônio, pois guarda as lembranças da trajetória de vida destes/as intelectuais negros/as. Para entender a trajetória de vida de intelectuais negros/as como patrimônio da comunidade negra abro um parêntese para uma reflexão sobre os temas Memória e Patrimônio, assuntos do próximo capítulo

Capítulo III - Memória de Intelectuais Negros/as: Patrimônio da Comunidade Negra

Ao falar de memória na pesquisa aqui apresentada refiro-me a Memória Social dos/as intelectuais negros/as. De acordo com Freitas (2003), Memória é entendida como propriedade de conservar certas informações, através de um conjunto de funções psíquicas e cerebrais. Conforme a autora, a memória – como produto de uma operação mental - é um mecanismo muito complexo muito pouco conhecido mesmo pelas ciências que a ela se dedicam, tais como a Neurologia, a Psiquiatria e a Psicologia. Freitas (2003) destaca ainda que são poucas as tentativas de definição do que é memória, pois que ainda não foi eleita como objeto de estudos em áreas como a História, a Sociologia, a Antropologia e outras. Por isso, o conceito de Memória na presente pesquisa não será aprofundado, mas se restringirá a uma breve reflexão buscando apoio nos estudos de Bosi (1994), Freitas (2003) e Nora (1993) para que se possa entender a memória social de intelectuais negros/as como patrimônio da comunidade negra.

A trajetória de vida dos/as intelectuais negros/as referentes a sua formação, e sua luta contra a discriminação racial, trajetória guardada na memória, lembrada, relatada é patrimônio da comunidade, patrimônio imaterial, por isso, os/as intelectuais negros/as são de modo especial patrimônios vivos da comunidade negra e também da sociedade brasileira. Para melhor entender a memória como patrimônio, é necessária uma reflexão sobre patrimônio e memória social.

3.1 Memória: Patrimônio Imaterial

Gallois (2006) afirma que uma das manifestações do *patrimônio cultural imaterial* se dá nas tradições e expressões orais. No entender de Londres (2001), quando se

fala em patrimônio imaterial, não se esta referindo propriamente a meras abstrações, em contraposição a bens materiais. De acordo com a autora, todo signo tem dimensão material e simbólica, por isso, a distinção que cabe fazer, no caso de bens culturais, é entre aqueles bens que, uma vez produzidos, passam a apresentar relativo grau de autonomia em relação a seu processo de produção, e aquelas manifestações que precisam ser constantemente atualizadas por meio de mobilizações de suportes físicos – corpo, instrumentos, indumentária, e outros recursos de caráter material – que, conforme Londres (2001), depende da ação de sujeitos capazes de atuar segundo determinados códigos. Nesta direção, é possível que a memória seja uma manifestação deste patrimônio, porque guarda as lembranças de trajetórias de vida desveladas a partir do recordar. É importante destacar que a memória armazena nossas experiências relacionadas aos nossos modos de ser, de fazer, de estar e transformar o mundo. Nesta perspectiva, a memória pode ser vista como patrimônio já que guarda as experiências vividas. Importante destacar que ao falarmos de memória na pesquisa aqui apresentada, nos referimos a memória social, por isso, não podemos deixar de citar os estudos que se referem à memória social (Bosi, 1994), Freitas (2003) e Nora (1993).

Sobre memória social, Halbwachs (1990), aponta o caráter coletivo da memória e lhe atribui uma função social buscando compreender a memória na relação homem [e mulher]-sociedade, ou seja, Halbwachs, não estuda a memória em si, mas os “quadros sociais da memória”. Neste contexto, as relações a serem determinadas já não se limitam ao mundo da pessoa, e sim, à realidade interpessoal das instituições sociais. Isto quer dizer, conforme o autor, que a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com os grupos de referências peculiares a esse indivíduo. Nesta perspectiva, Freitas (2003), diz que lembrar-

se é uma ação coletiva, pois, embora o indivíduo seja o memorizador, a memória somente se sustenta no interior de um grupo.

Nos estudos de Nora (1993) o autor faz referência aos “Lugares de Memória” os quais define como “espaços criados pelo indivíduo contemporâneo [...] que com esses espaços se identificam, se unificam e se reconhecem agentes de seu tempo”. Nesses espaços as pessoas lembram, recordam fatos, pessoas, momentos de convivência, de alegrias, tristezas, enfim, lembram das relações sociais que ali se deram, por isso, a memória é coletiva, se dá dentro de um contexto social.

Sobre a temática, *Lugares de Memória*, Arévalo (2007), apresenta em seus estudos, entre outras, uma importante reflexão sobre patrimônio e memória. Conforme a autora, o patrimônio é o preservador de uma memória, e o espaço, condutor da mesma, o que gera o uso da categoria lugares de memória que observa o espaço físico (material) como suporte para a formação de uma memória coletiva (imaterial). Conforme Arévalo (2007, p.1) o uso que a sociedade faz dos chamados lugares de memória acontece dentro de um contexto no qual o passado é evocado.

Na mesma direção, a obra “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, Bosi (1994), faz referência a uma memória coletiva que se desenvolve a partir dos laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ainda a respeito da memória social, a autora explica, a partir da reflexão de que a memória individual é um ponto de vista sobre memória coletiva, que:

nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é

um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? [...] O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado (BOSI, 1994, p.413-414)

A autora cita ainda espaços de memória, lugares em que os momentos mais importantes que vivemos são lembrados como, por exemplo, momentos da nossa infância, nossa juventude, nosso primeiro emprego, nossa entrada na faculdade, enfim, momentos lembrados em diferentes lugares como, por exemplo, nossa casa, a rua de uma cidade, uma igreja. Lugares que nos remetem a fatos passados que marcaram nossas vidas e mais ainda, fazem parte da nossa história, do que somos e vivemos. Na seguinte narrativa a casa é lembrada como espaço da memória:

A nossa era de tijolinhos vermelhos, seis janelas. As janelinhas do porão eram mais altas que a rua [...] Foi a casa que marcou nossa vida de tal forma que até hoje, em todo sonho, pesadelo que eu tenha, volto para lá e o meu sonho se passa todo lá [...] A casa já foi demolida. Há pouco tempo ainda entrei na casa, não subi, mas estive no portão [...]'. A casa que o sr. Humberto construiu para d. Alice 'é uma casa de recordações porque meus filhos nasceram nela; é a casa da sua primeira comunhão, noivado, casamento...nossas bodas de prata [...]'. (BOSI, 1994, p.437)

Os espaços de memória também remetem a memória social. Uma outra observação a esse respeito, espaço da memória, é feita por Scarpeline (2007) que se refere ao museu como sendo uma casa. De acordo com Scarpeline (2007, p.4) em uma casa de museu encontra-se um ambiente re-significado, onde cada detalhe servirá de base para a lembrança e a rememoração. A autora explica ainda que por meio das imagens captadas e da narrativa histórica, o ser humano guarda na memória referências que o conduzirão a reconstruir um tempo social e cultural, uma vivência e uma mentalidade.

Por meio da memória, as pessoas criam relações entre o passado e o presente, reconstruem histórias recuperam-se como sujeitos ativos do processo de construção da sua própria história. É importante destacar que a memória conforme Andrade (2001), “armazena as experiências positivas e negativas que formam o patrimônio cultural de cada pessoa”. Assim sendo, a partir do rememorar é que são desveladas as experiências de vida dos/as intelectuais negros/as. Experiências de vida que são patrimônio da comunidade negra. Resta dizer por que estas experiências de vida dos/as intelectuais negros, são patrimônios da comunidade negra.

Através do rememorar é desvelada a trajetória de vida dos/as intelectuais negros/as, colaboradores da pesquisa, trajetória guardada na sua memória. Logo a memória dos/as intelectuais negros/as também é patrimônio. Ao dizer que a memória de intelectuais negros/a é patrimônio da comunidade negra, faço referência aos guardados “na memória”, ou seja, as lembranças das trajetórias de vida na família, no trabalho, na comunidade, muitas vezes não contadas em livros, diários, teses, textos, artigos, porém guardadas na memória, destes/as intelectuais, fazem parte da sua formação e informação para a vida. A memória guarda lembranças, significados que atribuímos ao viver, conviver, trabalhar, enfim construir a vida como parte de uma comunidade. Se a memória guarda esses significados da vida das pessoas, é possível dizer que as pessoas são patrimônios vivos da sua comunidade. Ao dizer patrimônio vivo refiro-me ao entendimento de um dos programas da UNESCO, implantado em 1989 que tinha como objetivo a preservação e valorização das culturais tradicionais. O programa, chamado Tesouros Humanos Vivos, incentivou a criação de sistemas nacionais de identificação e reconhecimento oficial de indivíduos considerados por suas comunidades como depositários e praticantes da tradição (GALLOIS, 2006, p. 16). Por considerar os intelectuais negros/as detentores e praticantes

da tradição cultural considero que sejam patrimônios vivos da comunidade, não que se tenha patrimônio morto, existem sim patrimônios esquecidos, desvalorizados, em risco de se perderem. As pessoas tornam-se depositárias da tradição cultural logo são patrimônios vivos da sua comunidade.

Para entendermos a memória como patrimônio, precisamos saber o que é patrimônio, seus aspectos e implicações sociais.

3.1.1 Reflexão sobre Patrimônio

Conforme os estudos de Gallois (2006, p.11) a palavra patrimônio vem de *pater* que do latim significa *pai*, significado que remete ao entendimento de patrimônio como herança recebida de família, de ancestrais. A partir do século XVIII a idéia de patrimônio como herança de família se estendeu também para o domínio de cidades e nações. Em uma outra perspectiva, Canani (2004, p.165) analisa o patrimônio como herança diretamente relacionada com idéia de propriedade. Conforme a autora o termo patrimônio em inglês *heritage* e em espanhol *herencia* traz em seu significado a idéia de herança: algo a ser deixado ou transmitido para as futuras gerações. No entendimento da autora, a continuidade de um grupo social, ou mesmo de uma família ou tradição determina que haja a transferência dessa propriedade de uma geração para a seguinte. Essa transmissão de uma geração para outra, continua a autora, é feita na forma de herança de bens e de práticas sociais.

Durante o século XIX as nações européias, conforme Sant'Ana (2001), concebiam patrimônio os edifícios e as obras de arte considerados vestígios da antiguidade clássica assim como os edifícios religiosos e castelos da Idade Média que eram destaques da arquitetura erudita. Porém, conforme Sant'Ana (2001, p.151), essa concepção foi

alterada após a Segunda Guerra Mundial como resultado da “nova concepção de documento e dos avanços da antropologia”, depois desta mudança de concepção:

[...] operou-se no campo grande expansão tipológica, passando a ser selecionadas como patrimônio todas as formas de arte e de construção, erudita ou populares, urbanas ou rurais, edifícios públicos ou privados, suntuosos ou utilitários. (CHOAY: 1996 *apud* SANT’ANA: 2001, p.152).

Sant’Ana (2001) diz que até meados do século XX o patrimônio era entendido como conjunto de bens móveis e imóveis, ou seja, o patrimônio era entendido como bens materiais relacionado a idéia de monumentos, documentos escritos. A autora comenta que a fronteira cronológica do patrimônio também se expandiu, primeiramente considerado apenas produto excepcional da antiguidade e da Idade Média até o começo do século XX, posteriormente ganha novas perspectivas até chegar a obras produzidas pelo modernismo, já na metade deste século.

No sentido etimológico, patrimônio vem da palavra *patrius*, e este de *pater*, e de *monium* (BENVENISTE: 1969 *apud* MAGALHÃES: 2005, p.21), que tem haver conforme o autor com o direito romano, com o poder masculino, pátrio, e com herança paterna. Patrimônio em uma outra definição refere a *herança histórica, artística, científica, técnica... dos diversos povos, culturas e civilizações* (FERNÁNDEZ: 1999 *apud* MAGALHÃES: 2005, p.23). Na apresentação do livro Horizontes Antropológicos³² o conceito de patrimônio é definido como um conjunto de bens culturais cujo tratamento tem como objetivo conservar e transmitir conhecimento, e também cultivar o respeito à herança como prova de realizações e materialização de valores. Abrindo um parêntese é importante dizer que de acordo com Magalhães (2005), na sociedade do século XVI surgiu à

³² Horizontes Antropológicos. UFRGS, IFCH. Programa de Pós –Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004.

necessidade de preservação do patrimônio e que a partir daí surgiria uma nova sociedade chamada de moderna que por sua vez investe muito dinheiro na recuperação, reinvenção e mesmo invenção do patrimônio material e imaterial.

Já Patrimônio cultural refere-se a bens materiais e imateriais que se relacionam à identidade, à ação e à memória dos grupos étnicos que formam a sociedade, ou seja, *encerra a herança de um povo, é o centro de valor e sentidos, de saberes e práticas* (CANCLINI: 1990 *apud* GONÇALVES E SILVA: s.d., p.5)

Magalhães (2005, p.24) citando os estudos de Barbosa (1998) considera que patrimônio cultural seja “as histórias, as músicas, as danças ou cantigas, os mitos e outras manifestações imateriais que servem de testemunho das capacidades de realização dos antepassados de uma determinada realidade cultural”. Nos estudos de Canani (2004, p.164) a autora argumenta que o patrimônio cultural como herança de um povo e conjunto de bens e valores representativos de uma nação não é um tema novo, mas vem ganhando espaços nas pesquisas de antropólogos, sociólogos, historiadores, arquitetos e outros profissionais, estabelecendo-se como temática interdisciplinar.

Magalhães (2005, p.22) comenta que o patrimônio cultural tem ocupado lugar de destaque na sociedade moderna, diz ainda que alguns fatores que surgiram com as revoluções ligadas a construção da sociedade moderna, como as duas guerras mundiais, enobreceu o patrimônio como objectivador das identidades nacionais.

Em 1789, na França, segundo Gallois (2006, p.11) aconteceram revoltas contra privilégios de famílias reais e nobres, essas revoltas surgiam com o intuito de se criar sistemas renovados de governo que pudesse contemplar a igualdade, a fraternidade e a liberdade. Os revolucionários, segundo a autora, queriam derrubar castelos, monumentos, artes e tudo que representasse o poder opressor, foi então que surgiu, por conta desta

ameaça, o primeiro movimento de proteção do patrimônio nacional. Nesse contexto, a autora diz que os governos criaram instituições e políticas que pudessem garantir a preservação do passado para que as nações não perdessem a memória de suas origens e suas realizações antigas. Este fato não aconteceu apenas na França :

[...] se repetiu em vários outros países, que foram passando por mudanças radicais em seus modos de organização social, política e econômica, quando formas tradicionais iam sendo substituídas por formas consideradas mais modernas. E foi neste contexto que os governos perceberam que se não fossem criadas instituições e políticas voltadas à preservação de seu passado, as nações perderiam a memória de suas origens e de suas realizações mais antigas. Com a adoção das primeiras práticas de conservação (como por exemplo, a transformação de palácios privados em museus públicos), os bens históricos e artísticos se tornavam símbolos nacionais que fomentavam sentimentos patrióticos. (GALLOIS, 2006, p.12)

No contexto da II Guerra Mundial, conforme Magalhães (2005) nasceram novos Estados-Nação com atenção exclusiva na construção da sua própria identidade nacional e atribuem ao patrimônio esse papel. Além desse fato, o autor diz que também as revoltas acontecidas na França que ameaçavam derrubar as realizações antigas que para os revoltados representavam o poder opressor e por isso deveriam ser destruídas para se criar sistemas renovados de governo que incluíssem o respeito ao ser humano de igualdade, fraternidade e liberdade contribuiu para o surgimento de organizações internacionais como, por exemplo, a UNESCO dentro da Organização das Nações Unidas, que tinham como preocupação primeira, a preservação e divulgação do patrimônio. Magalhães (2005, p.23) fala que em 1972, em Paris, a 17.a Conferência Geral da UNESCO teve como efeito, a *Convenção sobre a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural*, que passa a definir como patrimônio cultural:

Os monumentos: obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos ou estruturas de caráter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, da arte ou da ciência; Os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, cuja arquitetura, unidade e integração na paisagem lhes dê um valor universal do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; Os lugares: obras do Homem ou obras conjuntas do Homem e da Natureza, assim como as zonas, incluindo as estações arqueológicas, que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. (BARBOSA: 1998 *apud* MAGALHÃES: 2005, p.23)

Porém, patrimônio não se resume apenas ao aspecto material, temos também o patrimônio imaterial. Neste sentido, o patrimônio deixou de ser apenas uma herança material e passa a ser estudado, discutido, ampliado caracterizando o que Henri-Pierre (1990) chama de “*novos*” patrimônios que nos informa um novo olhar sobre o patrimônio cultural, buscando valorizar o cotidiano, a imaterialidade, ou seja, passa-se a valorizar não apenas marcas de um passado distante, mas também o presente, os processos, a produção.

Sant’Ana (2001) explica que o patrimônio foi acrescido de novas categorias que transpõem a materialidade dos bens e encaminham a processos e práticas culturais de outra natureza, sendo introduzido pelos asiáticos e países subdesenvolvidos o chamado ‘patrimônio imaterial’. Sobre o que seja patrimônio imaterial, Sant’Ana (2001, p.153) diz que se refere ao “conjunto de bens culturais formado por saberes, modos de fazer, formas de expressão e celebrações”. Esta concepção de patrimônio imaterial, deixa para trás, conforme a autora, a noção ocidental do patrimônio como sendo apenas monumento histórico. De acordo Gallois (2006), a atual definição de Patrimônio Imaterial é que seja:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial – que se transmite de geração em geração – é constantemente recriado pelas comunidades e grupo em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e

lhes fornece um sentimento de identidade e de comunidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criação humana. (GALLOIS, 2006, p.10)

Segundo os estudos de Dominique Gallois, a partir do século XX, a idéia de patrimônio cultural se ampliou, ou seja, não se pensava mais o patrimônio apenas como um bem material, mas também como um bem imaterial. O novo sentido dado ao patrimônio, conforme Gallois (2006, p.12), nasce com o surgimento da Antropologia cujo fundador foi Edward Tylor que definiu a cultura como complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Gallois (2006) afirma que na década de XX, foram abertos novos caminhos pelas políticas de proteção do patrimônio cuja prioridade era a preservação dos bens imateriais que englobavam costumes e conhecimentos carregados do que se considerava o mais rico nas culturas humanas como os saberes, as práticas e os modos de criação cultural.

Conforme comenta Gallois (2006), havia também a preocupação de se proteger os bens imateriais em favor da diversidade cultural da humanidade, pois os processos de desenvolvimento ignoravam as diversidades social, cultural e lingüística dos países tidos como subdesenvolvidos e alguns países ocidentais historicamente atribuía-lhes o subdesenvolvimento ao suposto *atraso cultural*. Por isso, diz a autora, a preocupação de diversos países e instituições com a diversidade cultural se focava nos efeitos de homogeneização dos processos de desenvolvimento, principalmente na área educacional que não dava atenção a diversidade social, cultural e lingüística dos países considerados “subdesenvolvidos”.

Gallois (2006) diz que a visão negativa que se tinha da cultura dos países tidos como subdesenvolvidos reverte-se e, a partir de 1980 a cultura passa a ser considerada elemento integrante do desenvolvimento cabendo a UNESCO dar um passo importante em defesa dessa cultura proclamando, em 1989, a recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional. A Cultura Popular e Tradicional é definida pela autora como sendo:

O conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural e são fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e reconhecidas porque atendem às expectativas da comunidade enquanto expressão da identidade cultural e social, das normas e dos valores que se transmitem oralmente, por imitação ou outros modos. Suas formas de expressão compreendem, entre outros: a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (GALLOIS, 2006, p.15)

Sobre esse documento de Recomendação, Sant' Ana (2001) observa que até o presente ele fundamenta a ação da UNESCO com relação ao Patrimônio Imaterial, embora na Recomendação não se faça referência à expressão patrimônio imaterial. Porém de acordo com o autor, o conceito de cultura tradicional e popular substitui a expressão “Patrimônio Imaterial”, destaca ainda que a preservação deste patrimônio abrange aspectos materiais e imateriais. No referido documento foram feitas as seguintes recomendações:

A identificação dos bens produzidos por essa cultura, por meio de inventários nacionais ou outros registros; a sua salvaguarda contra a influência da cultura industrializada, dando-se suporte econômico a essas atividades e introduzindo-as como tema nos sistemas educativos; sua conservação por meio de documentação, registro, acesso aos dados sobre suas manifestações, bem como o estudo de sua evolução e modificação; sua difusão com vistas à sensibilização das populações; sua proteção – definida como análoga à das produções intelectuais – mediante dispositivos semelhantes ao do direito autoral, com vistas à proteção da privacidade dos detentores da tradição e dos interesses dos pesquisadores. (SANT'ANA, 2001, p.154)

Gallois (2006) diz que em 2003, a UNESCO, promulgou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial e se destacou na defesa das riquezas produzidas pela diversidade cultural. Conforme a autora a UNESCO, promoveu reuniões entre especialistas e representantes do governo para discutirem medidas de proteção ao Patrimônio Imaterial que deveriam ser adotadas pelos países que faziam parte das Nações Unidas. Um dos principais objetivos da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural era o “engajamento dos países em ações de sensibilização que evidenciem aos seus cidadãos a importância crucial do patrimônio imaterial, tanto para a diversidade cultural como para o desenvolvimento sustentável. O texto da Convenção deixa claro que a criatividade cultural é elemento chave para o desenvolvimento humano” (GALLOIS, 2006, p.60)

A autora explica que a manifestação do patrimônio cultural imaterial se dá nas tradições e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial; a dança, a música, as artes das representações tradicionais, as práticas sociais, os rituais e eventos festivos, os conhecimentos e os usos relacionados à natureza e ao universo e as técnicas artesanais tradicionais. Interessante que autora se refere entre outras, às expressões orais e as práticas sociais como manifestações do patrimônio cultural imaterial. Nesta perspectiva, as práticas sociais dos/as intelectuais negros/as presentes na sua trajetória de vida são patrimônio da comunidade negra. Para se conhecer a trajetória de vida destes/as intelectuais negros/as é preciso buscá-las onde estão guardadas, ou seja, na sua memória, logo a memória também é patrimônio e os/as intelectuais negros/as memorizadores/as são patrimônios vivos da sua comunidade.

3.2 Intelectuais Negros/as: Patrimônio Vivo da Comunidade Negra

Partindo do pressuposto que ao contarem sua trajetória de vida os/as intelectuais negros/as dão a conhecer sua experiência de vida e também seus valores relacionados a vida familiar, social e profissional, afirmo serem eles/as patrimônios vivos da comunidade negra. Ao dizer patrimônio vivo refiro-me ao entendimento de um dos programas da UNESCO, implantado em 1989 que tinha como objetivo a preservação e valorização das culturais tradicionais. Esse programa Tesouros Humanos Vivos incentivou a criação de sistemas nacionais de identificação e reconhecimento oficial de indivíduos considerados por suas comunidades como depositários e praticantes da tradição (GALLOIS, 2006, p. 16) Mas não apenas por valorizarem e preservarem a cultura afro-brasileira podem ser considerados patrimônios, mas principalmente pelo trabalho que prestam em favor da comunidade. Para ser considerado patrimônio da comunidade negra, o/a intelectual negro/a deve estar unido à sua comunidade e também consciente dos problemas que envolvem a questão dos/as negros/as na sociedade brasileira assim como os desafios da luta negra contra a discriminação racial. O/a intelectual negro/a precisa encontrar ressonância na sua comunidade, reconhecimento de seu valor enquanto representante negro/a na sociedade.

Para explicar melhor a necessidade do reconhecimento da comunidade para que um objeto seja ele material ou imaterial, adquira valor de patrimônio, cito os estudos de Gonçalves (2004, p.22) que fala das dimensões sociais e simbólicas do patrimônio. O autor destaca três aspectos dessas dimensões, expressos nas categorias *ressonância*, *materialidade e subjetividade*. Vejamos como se destaca o aspecto *ressonância*. Gonçalves (2004, p.18) argumenta que em algumas situações:

[...] determinados bens culturais, classificados por uma determinada agência do Estado como patrimônio, não chegam a encontrar respaldo ou reconhecimento junto a setores da população. O que essa experiência de rejeição parece colocar em foco é [...] o fato de que um patrimônio não depende apenas da vontade e decisão políticas de uma agência de Estado. Nem depende exclusivamente de uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos. Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar *ressonância* junto a seu público.

Interessante citar a reflexão do autor sobre o uso do termo, *ressonância*, relacionado ao patrimônio, vejamos:

Por *ressonância* eu quero me referir ao poder de um objeto exposto atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar o expectador as forças culturais complexas e dinâmicas das quais ele emergiu e das quais ele é, para o expectador, o representante. (GREENBLATT: 1991 *apud* GONÇALVES: 2004, p.19)

Greenblatt (1991), conforme Gonçalves (2004), fala sobre o poder que um objeto patrimonial tem de *evocar forças culturais* o que requer o trabalho da memória para trazer à lembrança tais forças culturais, as quais, por sua vez contam a história. Mas para evocar forças culturais, os objetos precisam encontrar *ressonância* e assim sendo, adquirirem significado de patrimônio. Ao contrário, “no processo de construção de patrimônio, coleções, museus, monumentos e arquivos, realiza-se um trabalho de eliminação de ambigüidades, ou seja, substituem-se categorias sensíveis, ambíguas e precárias por categorias abstratas com a função de representar memórias e identidades” (GONÇALVES, 2004, p.19)

O autor argumenta que a eliminação da ambigüidade e da precariedade dos patrimônios culturais compromete o poder da *ressonância*, o poder de trazer à lembrança das pessoas as forças culturais de onde eles, os objetos, surgiram. Gonçalves (2004) discorda desta eliminação de ambigüidades e precariedades dos patrimônios culturais e,

chama a atenção para o fato de que o patrimônio possibilita acesso ao passado não dependendo do trabalho consciente de construção do presente, pois se de um lado, continua o autor, construímos o passado, esse se mostra em nossas práticas e representações. Seja como for, é notável na reflexão do autor, que o papel desempenhado pelo objeto, aquilo que é palpável contribui para despertar nas pessoas, as lembranças que dizem respeito a sua cultura, a sua vida social, a sua história. Por isso, o autor destaca o aspecto *materialidade* também presente nos estudos sobre patrimônio.

Gonçalves (2004) chama atenção para o fato de que ao falar patrimônio logo pensamos tratar-se do que é material. Por esse motivo, “foi necessário, nos discursos contemporâneos, criar a categoria do ‘imaterial’ [...] para designar aquelas modalidades que escapariam de uma definição convencional limitada a monumentos, prédios, espaços urbanos, objetos, etc.” (Gonçalves, 2004, p.21)

Gonçalves explica que não tem como falar em patrimônio sem falar de sua dimensão material, porém, destaca que se trata de uma categoria ambígua que transita entre o material e o imaterial.

A obra de Cascudo, 1983, conforme Gonçalves (2004), organiza uma concepção particular do patrimônio cultural onde busca especificar o que Cascudo chama de “elementos humildes e de uso cotidiano”. Na obra, discuti-se a importância do objeto em sua materialidade assim como sua forma e seus usos sociais e simbólicos. Gonçalves (2004, p.22) explica que “muitos desses objetos podem ser certamente entendidos como ‘patrimônios’, na medida em que, pela sua ressonância junto a grande parte da população brasileira, realizam mediações importantes entre o passado e o presente, entre o material e o imaterial, entre a alma e o corpo, entre outras”. Para entender melhor como se dá esta

relação, vejamos o seguinte exemplo que compara a relação da pessoa com a rede-de-dormir e com a cama:

O leito obriga-nos a tomar seu costume, ajeitando-nos nele, numa sucessão de posições. A rede toma o nosso feitio, contamina-se com os nossos hábitos, repete, dócil e macia, a forma de nosso corpo. A cama é hirta, parada, definitiva. A rede é acolhedora, compreensiva, coleante, acompanhando tépida e brandamente, todos os caprichos de nossa fadiga. Desloca-se, incessantemente renovada, à solicitação física do cansaço. Entre ela e a cama há a distância da solidariedade à resignação. (CASCUDO: 1983 *apud* Gonçalves: 2004, p.26)

Gonçalves (2004) analisa na descrição feita por Cascudo (1983) que é possível surpreender o objeto, rede-de-dormir, em sua materialidade como também em sua forma e em seus usos sociais e simbólicos. Explica ainda que, o uso desse objeto (rede-de-dormir) faz uma importante ligação entre o que é material e o que é simbólico resultando numa considerável valorização da subjetividade. Antes de entrar na reflexão sobre o aspecto subjetividade, é importante destacar que o objeto (o leito de dormir), precisa encontrar ressonância da pessoa. Não pode ser algo estático, acabado, como no caso da ‘cama’. Se faz necessário uma identificação da pessoa com o objeto. O uso que se faz deste objeto é chamado por Gonçalves (2004) de subjetividade que é um dos aspectos do patrimônio. Segundo o autor não se trata de uma subjetividade caracterizada por ação disciplinada que se impõe sobre o mundo, a qual chama de subjetividade ocidental, mas sim uma subjetividade caracterizada por sua plasticidade e adaptação a esse mundo.

No entender de Fiori (1986), a subjetividade não se compara com a epesidade de um eu fechado em seu próprio mundo, mesmo porque, de acordo com o autor, se cada consciência fosse apenas à consciência de seu mundo, isolada dos outros mundos, a subjetividade não sobreviveria dentro de mônadas incomunicáveis. Ernani Fiori, explica

ainda que o ser humano não é um sujeito dentro de um mundo de objetos, mas sim uma subjetividade encarnada numa objetividade. Conforme o autor:

A subjetividade encarnada não submerge o eu na imanência de uma objetividade que o absorve e dissolve. Ao contrário, o mundo se incorpora ao eu corpóreo, quanto mais este presentifica àquele, numa presença que ultrapassa todas as estreitezas situacionais. Como luz interior que, quanto mais apaga seus limites exteriores, difundido-se em todos os sentidos. Quanto mais profundamente se encarna a subjetividade, tanto menos limitante se faz a objetividade de seu mundo. (FIORI, 1986, p.5)

No exemplo dado por Gonçalves (2004), a rede-de-dormir toma a nossa forma, obedece ao movimento do nosso corpo, assim como o corpo se obriga ao costume do leito, no caso, a rede-de-dormir. Importante observar nessa reflexão que a subjetividade encarnada, qual seja a condição física do cansaço, impõe limite a objetividade do mundo parado, estático que seria a cama de dormir. Esse limite imposto pela subjetividade fica claro no encontro do corpo com rede-de-dormir, não apenas no encontro, mas no que resulta desse encontro, isto é, a significação que damos ao objeto, que naquele momento faz parte do mundo que nos rodeia, qual seja, a necessidade de descansar ou dormir, que são modos de sobreviver. Fiori (1986, p.4) diz que “o significar ativo em que o mundo é significado, não se efetua como atividade de uma consciência pura, pura subjetividade. Este significar, ao contrário, é um comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado”.

A trajetória de vida de uma pessoa, para ser considerada patrimônio da sua comunidade deve conter os aspectos: ressonância, materialidade e subjetividade. A ressonância é o reconhecimento da comunidade em relação à pessoa como representante desta na sociedade. A materialidade é o ser pessoa que carrega a experiência de vida

relacionada ao pertencimento a sua comunidade, também de luta em favor da mesma pode fazer desta pessoa patrimônio vivo, assim como seus guardados, escritos, objetos relacionados a sua cultura de origem. A subjetividade desta pessoa é importante para que seja considerada patrimônio vivo, pois que, o uso que ela faz da sua cultura, o assumir sua identidade racial, o compromisso com a comunidade é que vai lhe atribuir o significado de patrimônio.

Na presente pesquisa, a subjetividade dos entrevistados é importante para a investigação e ajudará a responder ou não a questão de pesquisa: Que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros/as? Espera-se que os relatos orais dos entrevistados desvelem as suas significações de vida com as quais construíram e reconstruíram sua história, pois é importante resgatar a pessoa como sujeito ativo do seu próprio processo histórico.

Os/as intelectuais negros/as, colaboradores/as da pesquisa tornam-se sujeitos ativos no processo de lutar para construir e reconstruir a sua história e a história da sua comunidade negra, uma vez que esta história foi deteriorada pela discriminação racial. Esta prática social do/a intelectual negro/a, integra não apenas o patrimônio cultural afro-brasileiro, mas também o patrimônio cultural brasileiro. A luta de combate à discriminação racial empreendida pela comunidade negra como processo de valorização e preservação da cultura afro-brasileira, é assunto do próximo capítulo.

Capítulo IV - A luta contra a discriminação racial: práticas sociais e processos educativos de preservação e valorização da cultura afro-brasileira

A luta do movimento negro e da comunidade negra é uma prática social de preservação e valorização da cultura negra. Pode-se dizer, com base nas definições do que sejam Práticas Sociais, que a luta contra a discriminação racial objetiva entre outras conquistas da comunidade negra, a preservação e a valorização da cultura negra. Antes de entrarmos na discussão da prática social de combate à discriminação racial do movimento negro e também presente na trajetória de vida dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, é importante fazermos breve discussão teórica sobre o lembrar, pois que, ao falar da sua trajetória de vida os (as) colaboradores (as) da pesquisa, lembram trajetórias de vida. Mas o que é lembrar?

4.1 Lembrar trajetórias de vida

Lembrar é evocar o passado, evocar não apenas por evocar, mas para reconstruir a história, para sabermos quem somos, porque somos e o que seremos. Nos estudos de Bosi (1994) sobre lembranças de velho, a autora entende que a lembrança é como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito, “sem o trabalho da reflexão e da localização, ela [lembrança] seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação” (p.22).

Assim sendo, a partir do rememorar são desveladas as trajetórias de vida dos (as) intelectuais negros (as) e também os processos educativos que os formaram e/ou formam intelectuais negros (as), o ato de rememorar não é contar fatos, mas testemunhar a experiência vivida. O rememorar faz com que as pessoas, ao contarem sua história, fatos, passagens de sua vida dêem liberdade para quem as ouve de criticar, elogiar, concordar, discordar, sorrir, chorar, enfim, de aprender com a experiência contada. Permite ainda, conforme Freitas (2003), um resgate do indivíduo como sujeito no processo histórico, reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana. Diria que rememorar trajetória de vida desencadeia processos educativos. Para entendermos o que sejam Processos Educativos, precisamos saber o que são práticas sociais.

4.2 Práticas Sociais e Processos Educativos

Práticas sociais são “relações que se estabelecem entre as pessoas e os grupos entre si para estabelecerem formas de sobrevivência, para manter ou transformar a sociedade, para transmitir conhecimento das tradições dos grupos na sociedade” (Silva, 2004). São relações sociais, atividades realizadas por um grupo de pessoas que tem o mesmo objetivo, seja para conservar ou modificar o meio em que vivem e trocam experiências e ocorrem em diferentes situações de convivência, ou seja, “a prática social, a relação, interação, a ação social entre indivíduos, ocorre tanto em ambientes sociais focalizados e institucionalizados, quanto em situações informais convivência e relacionamento” (MARTUCCI, 1997, p.167)

As práticas sociais se constroem em relações de ensino e aprendizagem que os envolvidos e envolvidas mantêm entre si. No âmbito dessas relações processos educativos ocorrem. “Processos educativos se efetivam em práticas sociais que têm o intuito de

promover a formação para a vida” (SILVA, GONÇALVES JUNIOR, OLIVEIRA et al., s.d., p.12) Esses processos se dão nas práticas sociais em que:

[...] se põem ou são postos, homem e mulheres de diferentes raças/etnias, deficiência de que são portadoras, classe social, estado de saúde, idade, escolha sexual. Nelas, eles expõem com espontaneidade ou restrições modos de ser, pensar, agir, experiências produzidas na vida e no estudo de situações, problemas, dificuldades, para entendê-los e resolvê-los assim como no estudo escolar (SILVA, GONÇALVES JUNIOR, OLIVEIRA et al, 2004, p.12)

As interações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, religião, classe social, diferentes culturas podem resultar em processos educativos que vão ocorrendo nas trocas de experiências, nas transmissões de saberes, e acrescentaria por meios dos relatos orais que revelam trajetórias de vida. É importante ressaltar que os processos educativos podem se dar em diferentes espaços e não unicamente no espaço escolar. “Processo educativo é visto como uma situação de troca, de desenvolvimento de significações, de sentido do mundo, de outros e de si próprio, que se dá na prática social, numa constante manifestação de criação, recriação e transformação” (MARTUCCI, 1997) Entendo que os processos educativos são conhecimentos que adquirimos na troca de saberes com outras pessoas, conhecimentos que buscam manter ou transformar a sociedade.

Transformar a sociedade, por sua vez, pressupõe, entre outras, a prática de uma educação que dê condições para as pessoas agirem de maneira crítica e reflexiva sobre sua realidade como prevêm os processos educativos. Agir de maneira crítica e reflexiva sobre a própria realidade leva as pessoas não somente a conhecerem realidades locais, mas também se comprometerem a transformá-la na perspectiva dos que tem sido prejudicados por desigualdades sociais, ou a mantê-la para garantir privilégios (FREIRE, 1982) Nesse

contexto, o autor faz referência à libertação de opressores e oprimidos de situações desumanas, processo que se dá dentro de uma educação que o autor chama de libertadora.

De acordo com Freire (1987), a educação libertadora conduz o ser humano a um processo de ação e reflexão sobre sua existência. No entender do autor, a educação que liberta é fruto de reflexão e ação sobre a própria existência e sobre relações adversas entre pessoas. Freire (1987, p.29) também afirma que nesse processo “homens [e mulheres] são desafiados a pensar de maneira crítica sobre sua realidade sem que uma outra pessoa prescreva a forma pela qual devem estar no mundo”. Segundo Paulo Freire nesse processo *os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que poucos sabem de si (...) indagam, respondem, e suas respostas são o que as levam as novas perguntas* (FREIRE, 1987, p.29) O autor ainda afirma que as pessoas, “à medida que são desafiadas a se colocarem em um processo de libertação, encontram-se com sua realidade que muitas vezes é de opressão e passam a interferir nessa realidade buscando transformá-la e, assim se fazendo, a pedagogia do oprimido deixa de ser do oprimido para ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p.41)

Voltando ao contexto das práticas sociais e partindo da perspectiva de Freire (1987) sobre educação para liberdade, é possível dizer que os processos educativos educam para a liberdade, pois que, ao possibilitarem troca de experiências anulam a possibilidade de imposição de valores ou conhecimentos os quais muitas vezes não fazem parte da realidade de vida dos sujeitos envolvidos nessa relação. Não havendo imposição de visões de mundo, pontos de vista, valores, significados, é possível que se promovam práticas de reflexão e a ação transformadora que, segundo Fiori (1986, p.10), fazem com que homens e mulheres busquem sua “renovação e ao adquiri-la renovam-na para renovarem-se”. Tal

processo, conforme o autor se dá a partir da conscientização. Conscientizar-se é atribuímos significados e sentidos ao mundo em que vivemos, é enxergamos nossa realidade e aos poucos irmos transformando-a para melhor vivê-la, em outras palavras, a “conscientização se prefigura como ação transformadora e não como visão espetacular do mundo: refazer-se com autenticidade, implica reconstruir o mundo (FIORI, 1986, p.4) Nesse sentido conscientização e educação são processos que intrinsecamente se completam.

Dussel (s.d) destaca que na prática da educação em contextos de dominação persiste uma relação vertical entre educador e educando, relação que centraliza a figura do educador ignorando a do educando, isto é, persiste a figura do educador que impede as possibilidades de atuação, compreensão e criação do educando. Nessa relação, conforme Dussel (s.d.) o educador é soberano ao educando, é o único que educa e o educando aquele que deve ser educado, o educador é quem pensa, age, sabe, dá ordem, prescreve, opta e os educandos aqueles que necessitam de ajuda e assim sendo são os que não pensam, não sabem, não são capazes de optar e de agir. Dussel (s.d.) compara esta relação com a relação estado e povo, com o “preceptor -pai - Estado que domina assim o aluno - filho – povo” (p.2).

O processo que estabelece a educação dominadora de que falam Freire (1987), Fiori (1986) e Dussel (s.d.) é perverso, aliena, desumaniza e escraviza. É uma educação que sistematicamente torna o ser humano um depósito de informações desconsiderando sua capacidade de criar e transformar e por que não dizer, sua dignidade de ser humano que tem consciência e cultura.

A educação dominadora é entendida por Freire (1987) como “educação bancária” que segundo o autor, invalida a criatividade e a capacidade crítica do ser humano incentivando sua passividade, favorecendo a manutenção de interesses dominantes. O autor

acredita que a educação deve estimular o aluno a desenvolver seu potencial no sentido de conduzir a si próprio, de se libertar de qualquer sistema que se pretenda a dominação.

A educação dominadora é semelhante à educação que recebemos nas instituições formais de ensino, principalmente na escola, que nos mantém presos a pacotes prontos de informações e conhecimentos e nos acomoda com a sua forma de ensino. Dessa maneira, tais instituições contribuem para a manutenção de privilégios dos grupos dominantes. Sobre a escola, Ferreira (2002), argumenta que “tal como a conhecemos hoje, foi criada para atender aos interesses de um determinado grupo, a burguesia ascendente”.

Em relação à escola e a outras instituições formais de ensino que mantêm privilégios de interesses dominantes, Fiori (1986), opõe-se ao argumentar que os sistemas educacionais devem formar cidadãos críticos conhecedores de seus valores culturais, por isso, o autor faz críticas a educação dominadora dentro da escola e se opõe ainda, ao que chama de sistema dominante que procura uniformizar o ensino e fazer com que as pessoas renunciem seu ser histórico inserindo-as num processo de desumanização. A uniformização do ensino é um desrespeito a diferença peculiar de cada grupo. A educação que conduz o ser humano a dependência desumaniza, por isso, a educação como prática da liberdade é um dos caminhos para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, é o caminho da construção de uma verdadeira nação democrática e humana.

4.3 A educação para as relações étnico-raciais como prática de combate à discriminação racial: educar para se respeitar a diversidade cultural

No mesmo sentido da educação libertadora, a educação das relações étnico-raciais visa à superação da educação bancária e conseqüentemente de qualquer educação que se

pretenda dominadora, no sentido das ponderações de Freire, 1987, Fiori, 1986, Dussel, s.d. Nesse contexto “Abordar o tema das relações raciais não implica reduzir nem simplificar a questão fundamental: o direito humano à dignidade. Evidentemente, o campo das relações raciais é apenas um dos muitos espaços de discriminação, preconceito e dominação e, ao nos colocarmos nesse espaço particular, definimos uma tarefa no trabalho mais amplo de luta por direitos do homem [...]” (RIBEIRO, 1997, p.169)

Superar uma educação dominadora não é simples, principalmente se pensarmos na história do povo negro brasileiro. A educação dominadora vem se processando há mais de quinhentos anos na história desse povo, processo que procurou e procura naturalizar a inferioridade dos africanos e seus descendentes. A esse respeito, Ribeiro (1997) explica que no Brasil, o passado do afro-descendente é associado à escravidão e este a escravo e não escravizado. A este fato somaram-se representações negativas do africano e seus descendentes no imaginário coletivo e mais a “ação conjunta e articulada da educação formal e informal, da mídia, da literatura, entre outros agentes de criação e manutenção de estereótipos negativos” (RIBEIRO, 1997, p.173)

Ao fazermos um recorte da educação formal como um dos espaços de criação e manutenção de estereótipos negativos dos africanos e seus descendentes, é oportuno lembrar a luta dos Movimentos Negros no sentido de transformar a realidade de discriminação racial dentro da escola. Preocupados com a problemática racial no sistema educacional brasileiro que escolheu uma representação cultural semelhante a europeia, reproduzindo os valores e superioridade dos europeus, os Movimento Negros reagiram ao impacto que esse fato causou e causa para a construção da identidade dos estudantes negros, indígenas e mestiços que são impossibilitados de verem a positividade da sua origem, cultura e história

que é omitida ou apresentada de forma negativa carregada de esteriótipo (SILVA, 1997, p.135)

Silva (1997) diz que, juntamente com as denúncias de desigualdades raciais na educação, surgiram iniciativas do Movimento Negro e de outros segmentos da sociedade no sentido de desenvolverem projetos educativos que buscavam pôr em prática perspectivas pluriculturais e anti-racistas no sistema educacional brasileiro. Vale a pena registrar aqui que a atitude dos Movimentos Negros anunciava “um fato novo no Brasil, que é a transformação das *denúncias* em *ações* de caráter autônomo e que se apóiam em organizações de caráter local” (SILVA, 1997, p.136)

Nesse contexto de luta do movimento negro, é importante assinalar que uma das vitórias mais recentes destes movimentos e de muita importância para a comunidade negra brasileira, foi a aprovação do Parecer CNE/CP/003/2004 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a Lei 10.639/MEC a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio. O Parecer determina, entre outras coisas, que a “educação das relações étnico-raciais requer aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (p.14). O referido Parecer chama atenção para o fato de que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial bem como para promover a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas apenas da escola, mas passam por ela” (p.14). Por isso, para as instituições de ensino cumprirem a missão de educar é preciso que “se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (p.14).

O Parecer especifica também que para obter sucesso, a escola e seus professores devem estar preparados, não podem inventar, é um trabalho que não pode se “restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e inferiorização vivida pelos negros brasileiros, por isso é necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo”(p.15). O Parecer propõe o diálogo da escola com os estudiosos das relações étnico-raciais e com grupos do Movimento Negro para que sejam superados equívocos entre o que se sabe e a realidade, para que se promovam de fato concepções e ações que avancem na construção de um projeto comum de combate ao racismo e discriminação” (p.15).

Acontece que a escola não se preocupa em combater o racismo e a discriminação, pelo menos não o suficiente. O espaço escolar que deveria dar condições para acontecer relações de respeito e reciprocidade entre crianças negras e não negras, de modo a promover a construção de uma sociedade justa e igual, acaba se tornando, para as crianças negras principalmente, um espaço que as exclui, fazendo com que suas primeiras experiências sociais sejam negativas. Segundo Algarve (2004, p.36) “sendo a histórias e raízes culturais do povo negro, esquecidas, omitidas e distorcidas pela escola, professores e sociedade, a identificação dos negros com o grupo originário fica prejudicada, ao mesmo tempo em que atitudes discriminatórias em relação à cultura e às pessoas de origem africana são permitidas aos brancos”.

Lutar por igualdade e contra a discriminação racial que atingia e atinge os (as) negros (as) foi e é um dos principais objetivos de luta do Movimento Negro. A conquista pela dignidade do negro dentro do espaço escolar, colégios e universidades foi e é uma das metas mais importante a ser alcançada pelo Movimento Negro. Vários estudos têm demonstrado a efetiva luta da população negra contra a discriminação racial e em favor da

preservação e valorização da cultura afro-brasileira. Nesse contexto de luta, surgem diversas formas de resistência empreendidas pela comunidade negra, resistência marcada pela indignação, protesto e luta para desmascarar o racismo velado contra os (as) negros (as) na sociedade e a desumanização que vive a população negra brasileira. Entre os diversos núcleos políticos, culturais, sociais que marcaram a história da resistência negra no país estão o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, A Imprensa Negra (Clarim D'Alvorada, O Alfinete, O getulino etc.), Olodum, Ilê Ayê, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) entre outros. Importante destacar a Frente Negra Brasileira e também o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra por caracterizarem uma participação mais popular da comunidade negra e os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros/NEABs por serem espaços criados dentro das universidades destinados ao estudo das relações étnico-raciais representando a resistência negra no âmbito acadêmico.

A partir de participações populares da comunidade negra, também se procuravam superar o racismo contra os (as) negros (as) na educação e promover o conhecimento da cultura negra, ações que contribuíam também para a educação das relações étnico-raciais, preservação e valorização da cultura negra.

Nessa direção, conforme Santos (2006), o Conselho da Comunidade Negra descortinou o véu que encobria o racismo institucional na sociedade brasileira. O autor diz que o racismo faz parte da sociedade paulista onde o comportamento, aparentemente livre de preconceitos, foi duramente denunciado por muitas entidades em São Paulo, homens e mulheres que faziam parte dessas instituições tiveram participação intensa, nos anos 70, na luta contra a discriminação racial. De acordo com Santos (2006), em cada atividade do Conselho da Comunidade Negra a discriminação racial ocorria de forma aberta e o conflito

se estabelecia, pois as políticas públicas nunca haviam sido pensadas para levar em conta a participação da sociedade e muito menos de lideranças da comunidade negra.

Segundo o autor, o Conselho da Comunidade Negra foi entendido sempre como instrumento político, com características específicas, com ação de uma equipe multidisciplinar, que deveria combinar a experiência da militância do movimento negro e o profissionalismo, sobrepondo a improvisação e o voluntarismo. A participação popular dos (as) negros (as) fortalecia o Conselho da Comunidade Negra que articulava estratégias reunindo as diferentes experiências das pessoas que participavam da equipe. Experiências profissionais e também de militância negra. O Conselho da Comunidade Negra é um exemplo da competência, organização e determinação da comunidade negra em se estabelecer socialmente, recuperar a dignidade de cidadãos e cidadãs brasileiros os (as) negros (as) e reconstruir a história negra no país. Nesse contexto, “o Conselho acabou sendo um órgão para elaborar, propor, co-executar e executar políticas, cujo público alvo era a população negra. Desde o início, preocupou-se com a competência na geração de resultados mensuráveis e que pudessem ser acompanhados e avaliados”. (SANTOS, 2006, p.104) Este mesmo autor comenta que os recursos escassos obrigaram o estabelecimento de estratégias para a definição de prioridades e adequação às exeqüibilidades financeiras, ampliando os horizontes somente dentro das possibilidades reais de êxito e resultados.

Uma ação importante do Conselho da Comunidade Negra, segundo Santos (2006), foi o levantamento de informações relativas às políticas para a população negra o que determinou que se fizesse um esforço concentrado, em curto espaço de tempo, mantendo audiências e conversas permanentemente com técnicos das secretarias. Nesse espaço de tempo, conforme o autor constatou-se que, muito mais que levantar informações, era necessário sensibilizar os servidores públicos sobre a questão racial como fator

importante na formulação de políticas públicas. Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2006), foram articuladas diversas parcerias e alianças, sendo o Conselho da Comunidade Negra formado com representantes de nove secretarias: Governo, Economia e Planejamento, Justiça, Educação, Promoção Social, Relações de Trabalho, Cultura, Segurança Pública e Negócios Metropolitanos.

Dentre essas parcerias, a educação foi uma das mais importantes comissões temáticas do Conselho da Comunidade Negra. Seu objetivo, diz Santos (2006), era potencializar esse setor, desde o Mobral até o ensino médio completo, rever os livros didáticos, e realizar pesquisas sobre a condição da população negra na área da educação. Conforme o autor, esta comissão deveria também apresentar sugestões para as secretarias estadual e municipal de educação, o MEC, as universidades e demais entidades do setor educacional. Esta comissão, segundo Santos (2006), chegou a ter quinze pessoas, que em sua maioria, era formada por mulheres: professoras, negras e brancas, de diferentes partidos, voluntárias que não ocupavam cargos remunerados no Conselho da Comunidade Negra, sendo as reuniões abertas à participação de todos.

O autor diz que por ser o Conselho da Comunidade Negra um órgão do Estado, a Comissão de Educação desenvolveu estratégias de trabalho na Secretaria de Educação e escolas oficiais, com o objetivo de que professores alunos, supervisores, enfim toda a comunidade escolar pudesse refletir sobre a questão racial. De acordo com Santos (2006), este trabalho teve início com uma audiência em que ficaram estabelecidas as diretrizes de relacionamento com a Secretaria da Educação e a necessidade de se obter dados concretos sobre a situação educacional dos negros. Nessa direção, segundo o autor, o setor de educação do Conselho da Comunidade Negra procurou fomentar e ampliar discussão sistêmica e crítica sobre as necessidades que a comunidade negra encontrava no plano

educacional. Conforme Santos (2006), o projeto Salve 13 de Maio? foi um dos projetos que de fato conseguiu atingir toda a comunidade escolar de maneira que ao final de dois anos, ficou evidenciado que a escolarização consciente é para o negro uma arma contra a discriminação racial.

Nesse contexto, que envolve a criança negra na escola, conforme Gomes (2001), o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou diversos trabalhos que tinham como meta a superação do preconceito e discriminação racial e valorização da cultura afro-brasileira. Dentre os trabalhos realizados pelo GTAAB destaca-se também o referido Projeto “Salve 13 de Maio?”. Este projeto trouxe para dentro das escolas o processo de discussão sobre a situação socioeconômica do negro brasileiro e a discriminação racial da qual é vítima e teve como objetivo reconstruir a escola pública tornando-a entre outras coisas, um espaço de construção de identidade da criança negra.

Em 1992, a professora Rachel de Oliveira, fez uma pesquisa de mestrado que relata as primeiras intervenções educacionais realizadas pelo Movimento Negro feito na rede pública do Estado de São Paulo, na década de 1980. Segundo Oliveira (1987), o Projeto “Salve 13 de Maio?” foi desenvolvido em escolas públicas do Estado de São Paulo, nos anos de 1986 a 1988, sob a orientação da Secretaria da Educação de São Paulo e teve como objetivo mostrar as formas de preconceito vigente na instituição escolar assim como contribuir para futuros estudos sobre relações raciais na escola. Parte dos documentos relativos ao Projeto “Salve 13 de Maio?”, foram doados pela professora Rachel de Oliveira à Unidade Especial de Ensino Informação e Memória (UEIM), destacam-se entre estes documentos: ofícios, relatórios, trabalhos escolares, correspondências e documentos diversos relacionados a questão da discriminação racial contra os negros na sociedade.

Segundo a professora o objetivo da doação foi para que os documentos pudessem contribuir com pesquisas na área da educação das relações raciais.

No ano de 2001, foi realizado o trabalho de organização dos documentos doados a UEIM³³, organização que resultou na publicação do CDROM “A criança negra e a escola”³⁴. O CDROM contém uma base de dados organizada, com a finalidade de facilitar o acesso rápido às informações contidas nos documentos (ofícios, relatórios, trabalhos escolares, correspondências e documentos diversos). Os documentos reúnem depoimentos de alunos, professores, educadores e pesquisadores a respeito da discriminação racial na escola. O CDROM é um material de apoio para a educação das relações raciais, pois oferece aos professores (as), alunos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) informações da realidade de discriminação que a criança negra vive dentro do espaço escolar.

No contexto de uma educação de qualidade para os (as) negros (as), que constituem em sua maioria a população mais pobre do país, a Frente Negra Brasileira que também caracterizada por uma participação popular dos (as) negros (as) contra a discriminação racial. A referida entidade se empenhou não apenas para uma transformação na condição de pobreza e saúde da população negra, mas principalmente para uma transformação na condição educativa dessa população. Conforme Munanga e Gomes (2004), a Frente Negra era dirigida por um grande conselho, formado por vinte membros, existia também um Conselho Auxiliar, formado pelos Cabos Distritais da Capital assim como uma milícia fretenegrina, organização paramilitar.

³³ GOMES, Ana Paula dos Santos (Bolsista atividade); SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.(Orientadora). Documentação do Projeto "Salve 13 de Maio?": apoio à pesquisa sobre criança negra na escola. In: VIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2000. São Carlos, SP: DEME/UFSCar, 200, p.36. (Sessão Posters)

³⁴ GOMES, Ana Paula dos Santos; CIARLO, Ana Maria, CIARLO, Antonio Carlos. A criança negra e a escola: inventário da coleção Projeto “Salve 13 de Maio?”. São Carlos: UEIM/CECH/UFSCar; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2001. CD-ROM.

Segundo os autores, a entidade enfrentou inúmeras incompreensões por parte da sociedade da época, que a acusava de praticar discriminação ao contrário, mas com o tempo ganhou a confiança não somente da população, mas, também, das autoridades. Os autores dizem ainda que a entidade alcançou muitos êxitos, transformou-se em partido político, inicialmente estruturada em São Paulo, teve núcleos em outros estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, entre outros, sua proposta de trabalho tinha como base uma filosofia educacional que afirmava que o negro venceria à medida que conseguisse se firmar nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura, os fretenegrinos davam um grande valor a educação.

De acordo com Munanga e Gomes (2004), em 1937, com o golpe do Estado Novo de Getulio Vargas, a Frente Negra, que se caracteriza como partido político, foi fechada, junto com outros partidos da época, pois se instaurava a ditadura no país. Os autores dizem que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30, desempenhou na história do povo negro brasileiro importante papel que o estado deixou a desejar. A entidade, conforme Munanga e Gomes (2004) ofereceu para o povo negro escola, assistência na área de saúde e social, além de ter uma participação política ativa que defendia os interesses da população negra.

Nessa mesma direção, os NEABs desenvolvem pesquisas e buscam trabalhar a questão racial nos espaços acadêmicos de modo a superar a discriminação racial, valorizar a cultura negra e promover a educação das relações étnico-raciais. Nesse contexto, é

importante destacar o NEAB/UFSCar, para isso foi feito consultado o site do NEAB/UFSCar³⁵.

Dentre as áreas de atuação do NEAB/UFSCar, destaca-se aqui, a Educação para as Africanidades. Trata-se de um projeto original do NEAB/UFSCar que foi gentilmente cedido à Prefeitura Municipal de São Carlos no ano 2001. Atualmente a sala é permanente no Centro Cultural Afro-brasileiro ‘ Odete dos Santos’. A sala de africanidades marca o início da Cátedra UNESCO Educação para Paz junto a UFSCar. Foi instalada pela primeira vez em 1999 no Anfiteatro Florestan Fernandes e abrangeu duzentos alunos da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos. Os avaliadores das atividades da referida Cátedra consideraram-na um Laboratório de Direitos Humanos.

A sala constitui-se num ambiente com material interativo e itinerante, oficina e centro de pesquisa, com acervo permanente e temporário relativo à cultura e história afro-brasileira e africana. Atende população de diferentes faixas etárias, níveis de ensino, pesquisa e interesse intelectual, aberta aos interessados em aprofundar conhecimentos sobre

³⁵ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos, o NEAB/UFSCar, foi criado em 1991, por iniciativa de professores (as), estudantes, servidores (as) e de militantes do Movimento Negro da cidade de São Carlos/SP. Desde sua criação o NEAB tem desenvolvido atividades de pesquisa, ensino e extensão. Os objetivos do NEAB/UFSCar são: realizar estudos cujos resultados possam ser aplicados na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial; estudar e divulgar a realidade dos descendentes de africanos na sociedade brasileira; analisar as relações interpessoais, culturais, sociais, econômicas mantidas pelos descendentes de africanos com outros grupos étnico-culturais com que convivem, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e as discriminações; registrar a memória social afro-brasileira; capacitar professores, agentes comunitários e outros educadores, para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos de diferentes etnias e classes sociais presentes na escola, bem como organizem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre estas culturas e que a escola tem por meta transmitir. As áreas de atuação do NEAB/UFSCar são as seguintes: Negros e Pesquisa; Educação para as Africanidades; Formação de Educadores; Memória Social e Intelectual dos Afro-Brasileiros.

as culturas e histórias do Continente Africano e da Diáspora. Nessa perspectiva a sala africanidades possibilita a educação para a diversidade étnica e cultural e assim uma melhor compreensão da cultura negra brasileira. A sala africanidades é um espaço que combate a discriminação e promove a valorização e preservação da cultura negra. A sala é um exemplo de que é preciso pensar na renovação das práticas educativas vigentes procurando superar a invisibilidade da questão racial na escola e, conforme o Parecer, combater o racismo e promover a reeducação das relações étnico-raciais que apesar de não ser tarefa apenas da escola, passa por ela.

A sala africanidades oferece oportunidade para que as todas as pessoas conheçam as especificidades da cultura negra brasileira e africana. Importante destacar que a partir deste projeto do NEAB/UFSCar, Educação para as africanidades, foi realizada uma pesquisa de mestrado com o objetivo de analisar um cantinho de africanidades dentro da sala de aula e os efeitos que pudesse produzir no relacionamento de alunos (as) brancos (as) e negros (as). Reconhecer e valorizar a diferença fez parte do objetivo dessa dissertação de mestrado, intitulada “Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?”. A pesquisa foi realizada por Valéria Algarve que buscou analisar as concepções de crianças brancas e negras frente aos (as) negros (as) e sua cultura bem como analisar as características de um trabalho que teve como meta combater o racismo e as discriminações tendo como ponto de partida um Cantinho de Africanidades. A pesquisadora criou na escola estudada juntamente com a professora responsável da turma, um Cantinho de Africanidades, ou seja, um espaço material com exposição de objetos que representavam à cultura e a história negra e nesse espaço promoveu-se momentos de relações das crianças com os objetos, com textos e com outras crianças. De acordo com a pesquisadora, houve

melhora considerável no relacionamento das crianças brancas e negras; houve aceitação das crianças negras que, antes, não se assumiam com tal; as crianças brancas entenderam que podem existir culturas diferentes da sua e tão interessantes quanto e, finalmente, houve aumento na auto-estima das crianças negras no momento em que se perceberam integrantes de uma cultura valorizada.

Importante destacar que Algarve (2004) constatou na análise da sua pesquisa que as crianças situavam em suas produções pessoas negras e brancas dando maior ênfase quanto à capacidade, desenvolvimento e inteligência dessas pessoas e não apenas a situação social das pessoas negras. Isso comprova que a inteligência e capacidade são os fatores que mais chamaram atenção das crianças. A partir daí, pode-se avaliar que provavelmente se uma pessoa negra conta sua trajetória de vida destacando a importância que a cultura negra teve na construção desta história e mostrando a positividade da origem e cultura dos afro-brasileiros, estarão transmitindo conhecimentos e aprendizagens que partem da sua própria experiência de vida. Também podem, ainda que involuntariamente, provocar nas crianças e em quem as ouve aprendizagens que contribuirão para melhorar as relações étnico-raciais na sociedade.

É nesse sentido que os (as) intelectuais negros (as) são referências para sua comunidade de pertença, porque contribuem com a valorização da sua cultura por meio da experiência de vida e dos conhecimentos que produzem seja como engenheiros (as), advogados (as), médicos (as), enfermeiros (as), farmacêuticos (as), físicos, químicos, cientistas da informação, poetas, cozinheiros (as), músicos, professores (as), artistas plásticos, cantores (as), cabeleireiros (as), cozinheiros (as), mecânicos (as), borracheiros (as) e outros.

Por valorizarem sua cultura, os (as) intelectuais negros (as), podem dialogar com a escola no sentido proposto pelo Parecer CNE/CP/003/2004 que seria “diálogo da escola com os estudiosos das relações étnico-raciais e com grupos do Movimento Negro para que sejam superados equívocos entre o que se sabe e a realidade” (p.15), realidade de discriminação que viveu e vive os (as) negros (as). Como evidenciado no Parecer da Lei 10.639, é importante que o diálogo da escola com as lideranças da comunidade negra. O diálogo de lideranças negras com a escola é um dos objetivos do projeto do NEAB/UFSCar intitulado “Textos e contextos do Movimento Negro – contribuições para a introdução de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas”.

O referido projeto enquadra-se no Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processo Educativo, na linha que trata das relações étnico-raciais da UFSCar e da continuidade ao projeto Pensamentos Africanos em Educação, desenvolvido junto a University of South África, em 1996 e ao projeto Pensamentos em Educação – Estudos Comparados entre África e Brasil. Tais estudos buscaram na experiência de educar-se de negros africanos e da diáspora, particularmente brasileiros, compreender os processos em que se constituem pessoas, incluindo suas vivências em diferentes níveis de ensino. O projeto “Textos e contextos do Movimento Negro – contribuições para a introdução de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas” propõe reunir e divulgar textos e materiais didáticos e outros produzidos e divulgados pelo Movimento Negro com o objetivo de que, atualizados e adaptados, possam subsidiar ações pedagógicas e apoiar a formação de professores, a fim de que se implante o estabelecido pela Lei 10.639.

Conforme proposta do projeto, antes de divulgar esses trabalhos é preciso conhecê-los e avalia-los, pois são de muita relevância para o Movimento Negro, por permitir formar acervo de contribuições para a educação brasileira, assim como para a ação

pedagógica, ao atender as necessidades de professores a respeito da falta de materiais para tratar as questões raciais e abordar a história e cultura dos negros. Relevante ainda porque promove a ampliação do conhecimento a respeito das reivindicações, propostas, iniciativas e contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira.

O trabalho proposto pelo projeto “Textos e contextos do Movimento Negro – contribuições para a introdução de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas” traz possibilidades de se melhorar as relações étnico-raciais nas escolas porque propicia diálogo e reflexão sobre a cultura negra nesse espaço de muita importância para a formação das crianças. Ao tratar do sistema educacional brasileiro não se pode esquecer que o mesmo preserva a cultura da classe dominante e não dá muita importância para as outras culturas que integram o patrimônio cultural que constitui a sociedade brasileira. Assim sendo, é importante buscarmos novas formas de contribuir para tornar a escola e a sociedade como um todo, um espaço mais respeitoso com a diversidade cultural e com a diferença, enfim, um espaço que permita o rompimento com o domínio da cultura européia.

Nessa perspectiva, de tornar a escola um espaço mais respeitoso com a diferença, a pesquisa aqui apresentada, inserida na educação das relações étnico-raciais, busca compreensões na educação como “processo de ‘construir a própria vida’, processo que se desenvolve nas relações entre gerações, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências”. (SILVA, s.d., p.1) Esse processo pressupõe uma educação que promova o reconhecimento e o respeito para com a diferença e que permita ainda, a liberdade de criar, criticar, dialogar, interagir com o mundo e os diferentes grupos étnicos num permanente processo de aprender ensinar e aprender. Pressupõe uma educação que busque na diversidade cultural um elemento essencial na formação dos cidadãos e cidadãs brasileiros (as).

Nesse sentido é oportuno colocar uma breve reflexão sobre a educação patrimonial, definida por Maria de Lourdes P. Horta como “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, s.d.p.6) A Educação patrimonial busca preservar o patrimônio cultural através de ações educativas que possibilitem aos indivíduos conhecer a diversidade cultural do país, apropriar-se dela, valorizar, respeitar, em outras palavras, “permite ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia (...). Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (HORTA, s.d.p.6) Este processo fortalece o diálogo e o respeito entre diferentes culturas em favor da preservação do patrimônio cultural brasileiro.

O trabalho da educação patrimonial é conhecido e explorado por pessoas interessadas na preservação de bens culturais. O interesse desse tipo de educação é formar cidadãos críticos, criativos, sabedores de seus valores culturais e de seus direitos em relação a conhecer e apropriar-se do patrimônio cultural de seu país.

Conhecer e apropriar-se do patrimônio cultural são fatores importantes na formação dos cidadãos e cidadãs. A esse respeito Fiori (1986) afirma que a formação humana da pessoa depende dentre outras coisas do seu descobrimento histórico, descobrimento que acontece também por meio do conhecimento do seu patrimônio cultural. Conforme o autor, a formação humana depende “do seu reconhecimento enquanto sujeito de sua história, história que acontece dentro de um aprendizado como método de libertação e autoconfiguração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do homem novo” (Fiori, 1986, p.9) Eu acrescentaria nessa reflexão do autor que a formação

humana, depende também do descobrimento dos valores culturais e da identidade étnica, a saber, descobrimento do patrimônio cultural.

Sendo a promoção da educação das relações étnico-raciais e o conhecimento e valorização das experiências de vida e as contribuições de intelectuais negros (as), experiências estas consideradas patrimônio da comunidade negra, o objetivo da pesquisa, não se pode deixar de destacar a importância de rompimento com uma cultura única, que se quer dominante e que produz nas pessoas o que Dussel (s.d., p.262) chama de *dependência cultural*. Por isso, faz-se reflexão na pesquisa sobre o conceito de educação patrimonial que se constitui um dos melhores caminhos para se conhecer e valorizar a cultura negra. Além disso, a educação patrimonial ao proporcionar relações entre as pessoas e os grupos entre si também permite, entre outros, “transmitir conhecimento das tradições dos grupos na sociedade” (Silva, 2004)

4.3.1 A prática do contar histórias na tradição oral africana – educar para a vida, preservar a cultura e reforçar a identidade negra.

Ao falar das tradições dos grupos na sociedade no item anterior, é oportuno abrir aqui um parêntese para refletirmos sobre a oralidade dentro da tradição africana. Sabemos que transmitir conhecimento não é privilégio da escrita. A transmissão de conhecimento pode se dar numa conversa, num bate papo, no passar informações, no contar histórias. Resumindo, a transmissão de conhecimento pode se dar também pela oralidade e não apenas pela escrita. A oralidade é um modo de transmitir conhecimento, transformar vidas, educar e em algumas culturas, formar mitos como é o caso da cultura de origem africana. Interessante aqui fazer uma observação de que o contar mitos, história, acontecimentos na cultura de origem africana é educar para a vida:

Com o tempo, compreendi o quanto é importante escutar e contar o que se escuta, e que a vida, em sua motivação, se traduz no ato de contar acontecimentos. Contamos histórias para encantar, convencer, para ser desculpado, para comunicar fatos, sentimentos, mágoas e alegrias. E quando contamos história, passamos a fazer parte do acontecimento que estamos narrando. Somos partícipes de todas as histórias que contamos. Percebi, também, que o ato de contar histórias implica em compreender a dinâmica da vida que vivemos. (MACHADO, 2005, p.3)

Nesse depoimento de Machado (2005), podemos ver que contar história é uma forma de se fazer conhecida à origem, a história e a cultura de um povo, seja esse povo, o africano, o índio ou o branco. Contar história auxilia também na reconstrução de identidade. Os estudos de Silva (2007) feitos em uma comunidade negra destacam a importância da tradição oral na resignificação da identidade étnica e na educação e reeducação dos homens e das mulheres negras dessa comunidade. Contar história é uma forma de preservar a cultura de um grupo e a memória dos antepassados conforme a compreensão de Gigante, Silva e Conceição (1999), ao dizerem que preservar a memória é assegurar a transferência da cultura, do passado e do presente. Poder-se-ia dizer então que contar história é preservar a cultura.

Dentro da cultura africana a pessoa que conta história é aquela que preserva a memória, a cultura e a sabedoria do povo africano e é conhecida pelo nome de griot. O griot é aquele que transmite conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida por meio da oralidade. Alguns estudos definem a palavra griot como sendo um contador de histórias, aquele que expressa sua origem e cultura através do ato de contar histórias. Santos (2006, p.9) “relata que nas sociedades negro-africanas, o griot ou soma é historiador da tradição, verdadeiro arquivo vivo, guardião da palavra”.

A autora Gonçalves (2007) apresenta um estudo em que constatou, entre outras coisas, em uma comunidade quilombola o hábito de conversarem e contarem história da localidade onde moram. Mas o interessante foi que a autora identificou, nessas conversas, elementos de constituição de identidade, ela afirma que “durante essas conversas foram narradas histórias sobre a Chacrinha, especialmente pelo Sr. Zé Dias, onde elementos referentes à constituição identitária de moradores daquele grupo social foram revelados”. (GONÇALVES, 2007, p.3)

Ao contar história revelamos muitas coisas, resgatamos e preservamos outras, mais ainda reconstruímos nossa história, nossa identidade. Contar história pode ser também uma maneira de contribuirmos na construção de uma nova sociedade que venha respeitar as diferenças culturais e raciais. O relato de uma trajetória de vida que transmite experiências positivas de superação, conquistas, vitórias e aprendizagens podem servir de exemplo e estímulo aos jovens e aos demais membros de um determinado grupo étnico.

Por isso, é importante que a criança negra e não negra assim como todas as pessoas saibam que existem personagens negros que também são heróis, dignos de admiração e respeito, que existem pessoas negras bonitas, bondosas, limpas, inteligentes. É importante contar para as crianças negras e não negras e para todas as pessoas que na África também existem coisas bonitas, que existem reis e rainhas africanos e que herdamos dos africanos muitos costumes e conhecimentos. Contar que os africanos trouxeram para o Brasil, significativas contribuições na construção do país e o como foram, estas contribuições, importantes para o progresso do Brasil. Precisamos contar para todas as pessoas que os (as) negros (as) são gente de bem, são cidadãos e cidadãs que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento do Brasil e o enriquecimento do patrimônio cultural do país.

Nessa direção, tornar conhecida a trajetória de vida de pessoas negras vencedoras, sejam elas celebridades ou anônimas, é uma maneira de contribuir para elevar a auto-estima e reforçar a identidade das crianças negras, dos (as) jovens negros (as) e também de todos (as) negros (as) discriminados (as). Ao tornar conhecida a trajetória de sua vida, trajetória em que se destacam elementos de superação, valores, deveres, lutas e conquistas, os (as) intelectuais negros (as) também contribuem com a educação das relações étnico-raciais. Contar a própria trajetória de vida é repassar conhecimentos, comunicar experiências, é trocar saberes, pois ao contar a própria trajetória, a pessoa se expõe às críticas, observações, questionamentos, aprovações e a comparações, e assim vão se dando trocas de experiências.

Nessa troca, de quem conta e de quem ouve, processos educativos são desencadeados. Seja ouvindo, seja contando trajetória de vida, aprendemos com a experiência vivida. Os (as) intelectuais negros (as) contribuem para a educação das relações étnico-raciais ao contarem as experiências de vida em que se formaram intelectuais seja nas escolas, em cursos de formação de professores, seja em palestras, oficinas e cursos.

Capítulo V - Caminhos Metodológicos

Método é caminho. Caminho que vai sendo traçado à medida que a questão de pesquisa, fio de ligação entre as curiosidades, preocupações, engajamento do pesquisador e o objeto de pesquisa, vai sendo tecido, reforçado, enriquecido, explicitado, refeito. (SILVA, 1990)

5.1 A metodologia

Para proceder à coleta dos dados foi feito uso das fontes orais que de acordo com Meihj (1996, p. 5)

Podem assumir a forma de: histórias orais de vida (é o relato do narrador sobre existência através do tempo); relatos orais de vida (é solicitada ao narrador que aborde determinados aspectos de sua vida, a narração é direcionada para a temática); ou de depoimentos orais (buscar obter dados informativos e factuais do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou a participação em instituições que se quer estudar).

Na pesquisa apresentada baseio-me mais especificamente nos relatos orais de vida em que, conforme o autor, o/a narrador/a aborda determinados aspectos de sua vida sendo a narração guiada por uma temática. Fiz uso da forma de relatos orais, com a finalidade de desvelar a trajetória de vida de intelectuais negros/as, de modo que o relato da sua trajetória de vida venha a constituir parte do patrimônio cultural afro-brasileiro,

assim como promover a educação das relações étnico-raciais, a preservação do patrimônio afro-brasileiro e o conhecimento da história e cultura afro-brasileira. A oralidade, aqui especificamente, o relato oral, é de muito valor para diferentes raízes étnico-raciais, que não utilizaram a escrita para registrar sua história:

Sabemos que, nas comunidades em que a escrita se faz ausente, o relato oral tem importância capital, visto que este é o modo como todos os costumes e história permanecem, através do relato dos mais velhos para os mais novos. Até mesmo nas comunidades em que hoje a escrita se faz presente existiu um período, anterior a esta, em que a história oral era o instrumento que possibilitava a perpetuação da cultura local. (ABRAHÃO, 2004, p. 171)

Partindo dessa ideia é importante frisar que a trajetória de vida contada através do relato oral, é um valioso documento que une o passado reconstruído, com uma presente expectativa. O resgate do indivíduo enquanto elemento fundamental para a compreensão da vida humana, é enriquecedor para o conhecimento da História, em outras palavras:

A evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. (THOMPSON, 1992 p.137).

As fontes orais trazem também importantes contribuições nas produções acadêmicas, pois as fontes da História não se resumem apenas a documentos escritos, mas inclui também o estudo do cotidiano, a história contada que dá autenticidade à história do presente. Neste sentido, no meu entender, não apenas os objetos acumulados pelos/as intelectuais negros/as tais como: fotos, escritos, objetos são marcas de uma caminhada e contam histórias, mas também, as habilidades adquiridas (habilidades, artesanatos,

pinturas, corte e costura, poesia, danças, composições, e outras) são manifestações culturais, testemunho, documentos que preservam a cultura negra. Seus relatos orais desvelam sua trajetória de vida e possibilitam resgatá-los como sujeitos ativos na construção da sua própria história. De acordo com Moraes (1999, p.30), “quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso passa também a re-defini-los, re-orienta-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história”.

Os relatos orais têm a potencialidade de “resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Conseqüentemente, reativa o conflito entre a liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana”. (FREITAS, 2003, p. 16) Possibilita ainda conhecermos o contexto social, político e cultural que viveu o/a intelectual negro/a que de alguma maneira ajudou a transformar seu espaço social vigente. Podemos conhecer como superou obstáculos e conquistou espaços para atuar como cidadãos/ãs ativos/as na sociedade.

O relato oral possibilita revelar a experiência de vida de intelectuais negros/as e são importantes para a reconstrução não apenas da sua história individual, como também coletiva permitindo o fortalecimento da identidade negra³⁶. Ao falar de experiência partilhada como forma de “reconstruir história” considero importante pontuar que a experiência não se resume em atividade, mas em passividade, abertura, ou seja,

³⁶ Segundo BONFIM (citado por Chagas 2004, p.23), “a identidade pode ser entendida como a combinação peculiar de um conjunto de características bio-sócio-psicológicas, que individualiza o sujeito, permitindo-lhe reconhecer-se e ser reconhecido como membro dos diversos grupos a que pertence e, através destes, à sociedade inclusive. A identidade expressa-se no modo de ser, pensar, sentir, agir e interagir do sujeito, permitindo-lhe e permitindo-nos dizer quem ele é . A identidade se constrói a partir do modelo tridimensional, ou seja, ‘ela se compõem de três dimensões interdependentes: a social, a pessoal e a individual’. Nas três o negro é prejudicado na construção de sua identidade étnica”.

“passividade que se faz de sofrimento, paciência, atenção, receptividade, com abertura essencial ao novo” (BONDÍA, 2002, p.24)

Estar aberto/a ao diferente, ao novo, também é a perspectiva de Joel Rufino (ano?) ao reforçar em seu discurso que o/a intelectual como possuidor/a de um saber deve estar sempre disposto a intercambiá-lo, a se abrir com os outros possuidores de saberes diferentes do seu, visando produzir novos conhecimentos, bem como enriquecer e preservar sua cultura.

Ao trabalhar com o relato oral da trajetória de vida de intelectuais negros/as, busco trazer à tona suas experiências vividas, superações, lutas, aprendizagens, criações, conhecimentos, que acredito que possam servir para pesquisa na área de ciências humanas, pois constituem documentos passíveis de análises e problematizações como quaisquer outros tipos de documentos escritos, conforme nos indica a seguinte citação:

As histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a construir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em função das informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que levam a elucidar questões determinadas e funcionam como prova (QUEIROZ, 1983, p.69)

Na atividade de registrar a trajetória de vida de intelectuais negros (as) busquei observar os processos educativos, que possivelmente se desenvolvem nas suas práticas profissionais e culturais, no contato com as pessoas que os cercam seja na família, no trabalho ou na comunidade. Importante fazer uma observação a respeito de que podemos conhecer estas práticas do intelectual negro/a através do lembrar. Por meio da lembrança são relatadas pelo próprio/a intelectual negro/as suas experiências de vida, ou seja, são reveladas as práticas sociais em que eles/as se formaram intelectuais negros/as. No estudo de Demartini (s.d) sobre história de vida, a autora considera a memória como

principal fonte de informação para se entender o passado e, eu acrescento reconstruir o futuro. Vejamos:

Como se pode constatar, apenas através de documentos de arquivo e outros, tais como jornais, revistas, livros, etc., dificilmente poder-se-ia obter informações onde elas poderiam estar guardadas, isto é, na memória dos que vivenciaram os problemas educacionais em épocas remotas (DEMARTINI, s.d., p.5)

A partir desta reflexão da autora, torna-me mais evidente que através do rememorar serão postas para fora, as lembranças, as histórias, as experiências vividas, aprendizagens adquiridas que estão guardadas na memória dos/as intelectuais negros/as participantes da pesquisa. Entendo que estes “guardados” na memória são também de muita importância para a compreensão das relações étnico-raciais na sociedade, assim como para entendermos como os/as negros/as vêm construindo e reconstruindo sua história, bem como a história do seu grupo étnico-racial.

Antes de passar para o próximo capítulo, penso ser importante abrir um parêntese para retomar a questão norteadora da pesquisa: que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros/as? Esta questão conduz a pesquisa e vai sendo respondida ou não por meio da entrevista com os/as intelectuais negros/as, colaboradores/as da pesquisa, que através da sua fala, do posicionamento de si próprio/a, significam sua vida, sua história. Isso implica que é pela fala que os/as intelectuais negros/as colocam sua subjetividade. O próprio/a intelectual conduz a conversa, significa sua trajetória de vida, modela seus caminhos, interpreta fatos, acontecimentos, vai dando suas impressões das relações que mantêm na sociedade. Ainda que haja questões desencadeadoras da conversa (Anexo 1), servem apenas para um início

de conversa. A pessoa que conduz a conversa é o/a intelectual negro/a que fala livremente sobre suas lembranças, o que pensa, sente a respeito da sua trajetória de vida.

Gostaria de destacar que, embora nós, pesquisadoras e colaboradores/as (intelectuais), sejamos diferentes nos nossos modos de lidar com os problemas e, também, de ver e de agir diante de questões que colocamos, ou somos colocados por conta da discriminação racial, nos identificamos na luta pelo mesmo ideal de justiça e igualdade para nós mesmos/as como negros/as e para a nossa comunidade negra. Entendo que na intersubjetividade, ou seja, na troca de experiências, entre eu e os/as entrevistados/as, acontece mútua aprendizagem, embora meu papel seja de pesquisar, acabo por aprender novos conhecimentos que enriquecem aqueles que busco encontrar no relato dos/as colaboradores/as. Nas fontes orais essa relação é definida como:

[...] uma *relação intersubjetiva* entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo ciência e afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao pesquisador a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que lhe confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos, suas dificuldades, seus desejos e seus sonhos. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais e temporais, que exige do pesquisador um permanente 'exercício da alteridade', de inflexão, e uma fina escuta, que permita um diálogo sensível, fecundo (PÁDUA, PRAXEDES e TEIXEIRA, 2006, p.33)

As relações que estabelecem a intersubjetividade, relações entre eu e os/as colaboradores/as na realização desta pesquisa, pode ser explicada pela postura fenomenológica que adoto no meu estudo. Quando falo de uma postura fenomenológica é para explicar que não estou fazendo uma pesquisa fenomenológica. Pois que, de acordo com Paviani (1990) o método fenomenológico é uma atitude teórica, uma orientação do pensamento que tende a assumir determinados procedimentos e, ainda, se possível e

necessário, empregar recursos técnicos para atingir o objeto ou fenômeno ou, simplesmente, para completar-se como expressão de pensamento e conhecimento.

Paviani (1990) explica ainda que o método implica sempre uma postura filosófica, um modelo teórico ou paradigma para poder ser eficaz, por isso não se faz fenomenologia, simplesmente, citando passagens de textos de fenomenólogos ou usando indiscriminadamente suas categorias. Paviani (1990) esclarece que é necessário explicitar as orientações e os procedimentos, que de acordo com Merleau-Ponty, não é nos textos, mas em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido. Por isso, é importante fazer esta observação de que apenas adoto uma postura fenomenológica. Conforme Moraes (2006), num estudo de postura fenomenológica, privilegia-se o processo de constituição do fenômeno, processo investigado a partir da fala dos colaboradores/as da pesquisa, intelectuais negros/as, que relatam suas experiências e explicam o que eu quero compreender: processos formadores de intelectuais negros/as. Isto posto, faço breve reflexão do que seja a fenomenologia.

De acordo com os estudos de Paviani (1990), Merleau-Ponty reúne a fenomenologia num único movimento que envolve dois elementos: a essência e a existência, logo, a essência na existência. Conforme Paviani (1990), é possível identificar como central na concepção de Merleau-Ponty a compreensão das pessoas – mulheres e homens – e o mundo a partir de sua facticidade

Silva (1990) explica que o método “no caso da Fenomenologia [...] não é fixado de antemão, não se decidem passos a seguir, antes de iniciada a trajetória. Dizer isso, não significa falta de norte, saída ao acaso. Há um horizonte, vivido num modo de se pôr no mundo, que situa os caminhantes” (SILVA, 1990, p.112) Por isso, cabe aqui uma observação: minha postura na pesquisa tem por base princípios da Fenomenologia.

Ainda a respeito da Fenomenologia, Moraes diz que se trata de uma corrente epistemológica do conhecimento, “corrente de pensamento científico em que o caminho a ser percorrido não é estabelecido, nem pré-determinado de antemão. Ele vai se construindo à medida que caminha a investigação, à medida que me deixo envolver [...] pelo participante” (MORAES, 2006, p.81)

No capítulo VI, que inclui a análise e descrição dos dados, minha postura ligada à Fenomenologia ficará mais evidente, porque neste processo vou trabalhar com unidades de significado. Conforme Hennemann (1990), as unidades de significado é o sentido do todo obtido pela descrição do fenômeno, onde se processa a redução fenomenológica. Segundo a autora, a redução fenomenológica é tomada como instrumento metodológico que fornece à pessoa a possibilidade de descrever a experiência sem os pressupostos metafísicos do senso comum, na atitude natural.

Segundo Hennemann (1990) a redução fenomenológica torna as descrições da experiência consistentes conforme nós as vivemos, pois chegamos ao nível do fenômeno. A autora explica que quando estamos presentes no reino da experiência, podemos intuir diretamente a estrutura do fenômeno mediante a evidência emergida da experiência como fenômeno. Conforme a autora, através da evidência, retiramos as unidades de significado emergidas do contexto onde o fenômeno se insere. Oliveira (2001) entende unidades de significados como sendo “a menor porção que traz em si o conteúdo de uma fala ou de um gesto”.

Nas unidades de significado, busco a descrição de dimensões que não consiste apenas em mero registro de dados, tampouco conjunto de elementos que expressam “nossa construção das construções de outras pessoas”, do que elas e seus grupos se propõem (SILVA, 1990, p.129), mas são reflexões sobre as experiências vividas e experimentadas

pelos/as intelectuais negros/as. Conforme Hennemann (1990) a descrição consiste em transformar as unidades de significado em unidades estruturais de modo mais geral do que as do sujeito em estudo, de tal modo que respeitando sua experiência, possa transmitir o fenômeno como objeto de análise. Faço a descrição das unidades de significado com base nos princípios da fenomenologia, que busca entender o outro que não eu, tarefa difícil que requer uma postura do pesquisador aceitar que o conhecimento não pertence a uma única parte, mesmo que essa detenha o maior número de informações sobre a realidade, mas pertence também a outra parte, sem a qual o conhecimento da realidade será apenas parcial.

5.2 Procedimentos Metodológicos

Procedimentos metodológicos referem-se a todos os passos que se relacionam a coleta de dados, indo desde os preparativos para a aquisição dos dados, até o modo de análise e descrição. Antes de prosseguir aos procedimentos metodológicos, penso ser oportuno fazer a apresentação das pessoas envolvidas na pesquisa.

5.2.1 Pesquisadora

Hoje eu me descrevo da seguinte forma: mulher, latino-americana, brasileira, paulista, são-carlense, preta, pobre, bibliotecária, mestranda. Para chegar a essa descrição muitas coisas me aconteceram e me fizeram experimentar o gosto de assumir minha verdadeira identidade, a saber, a identidade negra, em uma sociedade que discrimina os/as negros/as e que valoriza a cultura branca dominante. Assumir a identidade negra não me foi fácil, pois ser mulher negra tem um gosto amargo que me impulsionava a colocar fora essa realidade em favor de um falso sabor doce de ser apenas uma imitação do outro que se

pretende superior (branco). O sabor amargo do desprezo, da exclusão social, da discriminação racial da sociedade é uma pressão constante para que nós negros/as renunciemos a nossa cor e origem. Senti esse gosto amargo, mas nem tudo que é amargo faz mal, aliás, os melhores remédios são amargos e, principalmente, chás amargos fazem bem para muitos males do corpo. Logo, assumir a realidade de ser negra me ajudou a descobrir o valor da minha cultura e origem.

A consciência negra me foi despertada na participação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos, NEAB/UFSCar, no Estado de São Paulo, coordenado na época pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. No interior desse grupo participei de reuniões de estudo na sua maioria abordando a temática das relações raciais. Realizei trabalhos científicos com a temática e apresentei em alguns congressos e eventos, fui monitora de salas africanidades³⁷ em cursos de formação de professores, eventos e outros. Porém, minha entrada no Concurso de Pesquisadores Negros foi um passo decisivo na minha formação de pesquisadora iniciante. Esse Concurso oferecia uma bolsa auxílio à pesquisa com o apoio da Ação Educativa patrocinada pela Fundação Ford. Na condição de membro do NEAB, pensei que seria oportuno me candidatar a essa bolsa. Enviei meu projeto que, para meu contentamento, foi aprovado. A partir de então, passei a me dedicar mais, ao estudo da literatura relacionada à problemática da questão racial dos negros, muito embora parte dela já tivesse tido contato de alguma forma no NEAB.

³⁷ Sala africanidades é um projeto do NEAB/UFSCar. Trata-se de um ambiente com material interativo e itinerante, oficina e centro de pesquisa, com acervo permanente e temporário relativo à cultura e história afro-brasileira e africana. Atende a toda população independente da idade, nível de instrução, pesquisa e interesse intelectual. Esta a disposição das pessoas que tenham interesse em pesquisar e conhecer as culturas e histórias do Continente Africano e da Diáspora.

Meu interesse pelo tema de relações raciais ganhou forças na minha aproximação do NEAB. A partir daí, minhas inquietações em torno da problemática do negro me levaram a formular o projeto de pesquisa aprovado no Concurso Negro e Educação. Esse projeto nasceu da minha curiosidade em entender mais sobre a pessoa do/a pesquisador/a negro/a. O contato com o acervo de teses e dissertações do NEAB provocou em mim, curiosidades em entender o que levou aqueles/as autores/as das teses e dissertações escolherem o tema relações raciais. Lendo a introdução de suas teses, identifiquei relatos de suas vidas relacionados à escolha do tema de suas pesquisas. Foi então que passei a perguntar quem eram eles/as, sua trajetória de vida, família, seus escritos, produções científicas. E como a história de suas vidas poderia contribuir com a luta da comunidade negra contra a discriminação racial.

Todas essas perguntas levaram-me a formular a questão de pesquisa do projeto enviado para o Concurso Negro e Educação: que conhecimentos, informações e dados acumulados por tais pesquisadores negros/as durante sua trajetória de vida, pudessem contribuir para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro? Foi assim que tracei o objetivo de desvelar a memória oral desses/as pesquisadores, de modo que os depoimentos de sua trajetória de vida viessem a contribuir com a reconstrução da história do negro com vistas à educação patrimonial e a cultura afro-brasileira. A partir dessa pesquisa concluída, com o apoio institucional e financeiro da Ação Educativa e Fundação Ford, fui impulsionada a continuar o estudo em nível de pós-graduação.

Neste contexto busquei investigar as pessoas negras que independente da sua instrução escolar, fossem consideradas pela comunidade negra como intelectuais negros/as. Foi então que surgiu a pesquisa aqui apresentada orientada pela seguinte questão:

que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formam intelectuais negros/as?

5.2.2 Colaboradores/as da pesquisa

O critério que usei para a escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa foi o conhecimento dos trabalhos (artigos, poemas, palestras, eventos, apresentações culturais e outros), que estes tinham e têm a favor da comunidade negra na qual se encontram inseridos/as e atuantes na representação e luta em favor de espaço para o seu grupo étnico racial. O conhecimento prévio dos trabalhos dos/as colaboradores/as da pesquisa na comunidade negra, foi possível pela minha participação no NEAB/UFSCar, que permitiu conhecer essas pessoas, através de contatos culturais que tiveram com este núcleo de estudos. A discussão sobre intelectuais negros/as, também, me motivou a escolher estas pessoas para participarem da pesquisa, pois que de acordo com seus trabalhos culturais na comunidade eles/as se encaixam no que chamamos aqui de intelectuais negros/as. Não usei critério de gênero, a escolha foi aleatória. Dois (homens) dos participantes, Bernado e Sivaldo não tem curso universitário, já as mulheres, Marilú e Dorvalina fizeram faculdade. Para identificá-los usei nomes fictícios para preservar suas identidades. Também foi assinado um termo de compromisso, de modo que eu pudesse fazer a pesquisa usando seus relatos sem problemas futuros em relação aos direitos autorais desses (as) participantes. Vejamos a seguir, uma pequena apresentação dos/as referidos/as colaboradores/as da pesquisa.

Bernado

Bernado é casado, pai e avô, reside atualmente em Santa Barbara D'Oeste/SP. Foi profissional borracheiro autônomo, atualmente está aposentado. Em 1988 fundou o Quilombo da Paz onde trabalhou a questão negra no âmbito cultural, político e religioso. No ano de 1989 foi agente de Pastoral do Negro onde trabalhou em favor da comunidade negra dentro da igreja católica. É fundador do Movimento Negro de Santa Bárbara d'Oeste sendo também um dos principais representantes do Agmara – Centro de Estudos da Pastoral Afro – e presidente da Casa da Criança no bairro Vista Alegre. Atualmente, Benedito ministra cursos e palestras sobre a cultura afro-brasileira.

Dorvalina

Nasceu em Catanduva/SP, em 19 de agosto de 1938, filha de Gervasio Gonçalves e Helena Gonçalves, é a única mulher entre quatro irmãos homens. Em 1958, licenciou-se no curso de magistério em Educação Física sendo esta sua primeira formação profissional. Experiente educadora, Dorvalina concluiu o curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional no ano de 1965. Em 1981 prestou serviços como Consultora da Organização das Nações Unidas/ONU, no Projeto Angola/76, na equipe da UNESCO, sediada em Luanda, no Ministério da Educação/ Departamento de Superação. Hoje, aposentada, dá palestras e promove exposições de sua experiência na África como consultora da ONU.

Marilú

Nascida em São Carlos/SP, casada e mãe de dois filhos. Atualmente aposentada, Maria de Lourdes foi funcionária pública da USP. Formada em Biblioteconomia pela Fundação Educacional de São Carlos, fez Pós-Graduação na mesma área na Pontifícia Universidade Católica em Campinas. Atuou como presidente do Centro Cultural Negro de São Carlos, no período de 1985-2004. Foi Conselheira Municipal da Criança e do Adolescente, no período de 1995 a 1997. Por um tempo, foi diretora da Escola de Samba Independente de São Carlos. É membro do grupo de Políticas Públicas para a situação do negro em São Carlos (IEA) USP – São Carlos. Faz parte do Conselho Nacional Afro-brasileiro – CNAB – São Paulo. Foi membro da executiva do PMDB e filiada ao mesmo, desde 1983. Já concorreu como candidata à vereadora na cidade de São Carlos. Atualmente, Maria de Lourdes é Conselheira da Comunidade Negra da cidade.

Sivaldo

Nasceu na cidade de Bebedouro/SP, casado, pai de duas filhas. Atualmente, mora na cidade de São Carlos (SP). Sivaldo é profissional cabeleireiro, especializado no tratamento de cabelos afros e proprietário de um instituto de beleza afro na cidade de São Carlos. É presidente de uma escola de samba na cidade.

5.2.3 Entrevista e transcrição

A partir da definição do tema e feito a pesquisa bibliográfica, elaborei as perguntas que serviram como condutoras da conversa com os/as colaboradores/as (Apêndice 1). Foi uma entrevista semi-estruturada. Negrini (1999) explica que as

entrevistas semi-estruturadas possuem características menos formais, na qual o entrevistador tem maior liberdade para modificar a sequência de perguntas, alterar a redação ou ampliá-las, oferecendo, também, maior liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. Desta forma, a entrevista semi-estruturada oferece possibilidades de uma conversa mais aberta entre o/a pesquisador/a e os/as colaboradores/as sem prender-se a roteiro sistemático, porém, mantendo-se fiel à temática que se pretende abordar.

A entrevista semi-estruturada não conduz a uma conversa longa, que exige uma convivência maior entre pesquisador/a e colaboradores/as, mas desencadeia o relato da experiência de vida dos/as colaboradores/as da pesquisa. Este tipo de entrevista aborda uma parte da trajetória de vida das pessoas, e o relato pode ser apreendido em apenas um encontro e desvelar dimensões existenciais. Este procedimento foi utilizado conforme ênfase na pesquisa que busca referências na fenomenologia.

As perguntas foram formuladas, a partir dos espaços (família, trabalho) em que se deram suas trajetórias de vida e os processos formativos que constituíram os participantes intelectuais e, também sobre o que consideram importante em suas trajetórias, que poderiam servir como exemplo aos/as negros/as, principalmente, aos mais jovens. Neste contexto, espaço é entendido nesta pesquisa como “situações e experiências que contêm subjetividades reflexivas e intra-subjetivas ou ainda descritivas, situadas num tempo e resgatadas pela memória dos participantes” (MORAES, 2006, p.90) Na dissertação de Conceição (2001), a autora identifica “espaço” analisando fotografias, que expressavam a localização das pessoas no tempo e, também nas situações que ilustravam os “espaços” de cultura, de formação, de resistência, de família, de trabalho, de religião e de esportes da população negra.

Com as perguntas elaboradas, fiz o primeiro contato por telefone, solicitando a entrevista. O local, horário e data da entrevista foram determinados pelos depoentes. Durante a conversa procurei por em prática a experiência da escuta e não interferir na fala dos colaboradores/as. Apesar de algumas vezes comentar algum acontecimento durante suas falas, procurei não desviar a conversa do foco das questões.

Devo dizer que as conversas com essas pessoas me deram grande satisfação, porque ouvir a história da sua trajetória de vida é uma experiência que me levou a refletir sobre minha própria trajetória de vida. Olhar no olho destas pessoas e perceber a emoção com que contam passagens de suas vidas é uma experiência maravilhosa, seus gestos, risos e mesmo o franzir de suas sobrancelhas dão ênfase a suas palavras. O silêncio durante a conversa, muitas vezes permitia que eu pudesse me dar conta que as pessoas falam mesmo quando se calam. Silêncio que guarda momentos de dor, perda, dúvida. É difícil explicar essas expressões porque não podemos colocar no papel, mas presenciamos durante a conversa.

Na transcrição das conversas gravadas, notei o quanto é difícil passar para o papel as emoções do momento da conversa, as reações das pessoas, o tom da voz, os gestos, o olhar, o silêncio.

Durante esse processo procurei ser fiel o possível ao relato gravado, preocupando-me com o conteúdo da conversa e não com sua forma estrutural, ou seja, busquei dar importância ao conteúdo da informação contida na fala dos/as colaboradores/as e não com a sua forma escrita bem elaborada. Por isso, mantive a transcrição bruta, ou seja, a gravação foi escrita tal qual foi falada. De acordo com Gigante (2003) temos a transcrição bruta e a transcrição modificada, que transforma a fala original para melhor entendimento do leitor, a bruta mantém a escrita tal como foi falada. O trabalho de transcrição é difícil e cansativo,

pois exige concentração e fidelidade ao relato original. Etapa difícil, mas necessária para atingir o objetivo da pesquisa e maior divulgação do material.

Feitas as transcrições, o passo seguinte foi a organização e análise dos dados. A organização, análise e descrição dos dados com vistas a compreender os processos formadores de intelectuais negros/as foram feitas seguindo os passos descritos por Moreira (2002), Henneman (1990) e Silva (1998):

- Leitura das entrevistas transcritas com o intuito de entender o sentido geral do que foi falado.
- Releitura das entrevistas transcritas buscando identificar as unidades de significado.
- Organização das unidades de significado em linguagem descritiva, ou seja, descritas sob a forma de discurso indireto.
- Encadeamento dos diferentes significados em dimensões. Foram identificadas nas falas as dimensões em que se constituiu o processo formador de intelectuais negros/as.

Recorri às unidades de significado para compreender a trajetória de vida dos intelectuais negros/as colaboradores/as desta pesquisa. Inicialmente foram identificadas, nas falas transcritas de gravação, as unidades de significados que compuseram a expressão falada de cada um/a dos/as colaboradores/as.

Identificadas às unidades de significado, os dados foram organizados sob a forma de discurso indireto ficando em destaque cada uma das unidades de significado. Em outras palavras, busquei identificar do que tratavam os colaboradores/as ao responderem as perguntas norteadoras de nossas conversas. Feito isto, voltei a ler em sequência todos os dados já devidamente organizados com o intuito de situar as dimensões em que o processo

de se constituir um/a intelectual negro/a vem ocorrendo nas experiências vividas por cada um/a dos/as colaboradores/as. Do Apêndice 2 ao Apêndice 9 temos alguns exemplos de como foi feita a organização dos dados (falas) para análise e descrição.

Na descrição dos dados, juntamos em cada uma das dimensões os diferentes significados que os diferentes colaboradores/as deram à suas trajetórias de vida. A descrição não se compõe da apresentação de uma sequência de fatos, não é soma nem superposição, é um entrelaçar de significados que os/as intelectuais negros/as deram a trajetória de suas vidas, não apenas isto, mas ao processo de se constituírem um/a intelectual negro/a. Vejamos no capítulo seguinte, os processos educativos formadores de intelectuais negros/as.

Capítulo VI - Processos Educativos formadores de intelectuais negros

(as)

Apresento neste capítulo, sob a forma de descrição, os resultados da análise dos dados da minha pesquisa. A forma de organização e análise que utilizei na pesquisa já foram realizadas em outras pesquisas da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos³⁸ mais especificamente na temática que envolve as Relações Étnico-raciais e

³⁸ Práticas Sociais e Processos Educativos é uma Linha de Pesquisa que tem como eixo a “investigação de práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares e os processos educativos por elas desencadeados, conformados, consolidados, referentes às informações, valores, competências, atitudes, posturas, geradores de significados, a partir das perspectivas dos desqualificados e marginalizados pela sociedade, com eles pesquisando em comunidades de trabalho, lançando mão de metodologias dialógicas. Esses processos educativos se dão nas relações: étnico-raciais, etárias, de classe social, de gênero, entre outros. Trabalha com aportes teóricos advindos da Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Política, Educação Popular, Artes, Saúde para compreensão de práticas sociais na América Latina, multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Lida, entre outros, com conceitos socialmente construídos e incorporados como categorias teóricas, tais como: raça, trabalho sexual, ação comunitária, lazer, privação de liberdade. Sua temática central envolve educação, direitos humanos e formação dos cidadãos; tem se desdobrado nos seguintes temas: ações, participação e movimentos sociais; formação de educadores sociais; combate a preconceitos e discriminações, racismo; ações culturais e comprometimento social em educação musical; desenvolvimento de condições de vida e fortalecimento de comunidades; corpo, sexualidade e trabalho; saúde; gênero e direitos sexuais e reprodutivos; processos educativos de crianças, de jovens e de adultos em espaços de lazer, de trabalho, de luta social; educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, democratização do conhecimento escolar”. Estas informações foram encontradas no site <http://www.ufscar.br/~ppge/ppge.htm>.

Educação. Dentre as várias pesquisas que se utilizaram deste procedimento de organização e análise de dados, destaco três: Moraes (2006), Chiarelo (2003) e Conceição (2001).

A descrição das dimensões encontradas na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) desta pesquisa, busca destacar processos educativos dos quais participaram em diferentes espaços de suas vidas: trabalho, família, comunidade e ao repassar conhecimento aos (as) jovens negros (as). Nos espaços trabalho, família e comunidade os (as) intelectuais negros (as) expressam suas significações e representações de suas trajetórias de vida. Estas significações e representações se processaram no sentido de reconstruírem sua história e, junto com sua comunidade, reconstruíram e reconstroem a história do povo negro brasileiro; esquecida e quando lembrada, desvalorizada.

As experiências de vida dos (as) intelectuais negros (as) colaboradores (as) desta pesquisa revelam valores culturais, familiares, morais que orientaram seu crescimento humano, intelectual e profissional. Apontam possíveis caminhos de superação da discriminação racial e da conquista de espaços de luta, de denúncia e, principalmente, conquista do espaço de cidadãos e cidadãs ativos na sociedade. Nesta perspectiva dão significados ao processo de se constituírem intelectuais negros (as). Os significados trazidos pelos diferentes colaboradores/as da pesquisa são: Ser intelectual; Tarefa do Intelectual; Dialogar os saberes com a sociedade; Educação no trabalho; Trabalho e edificação da pessoa com os outros; Educação na família; Educação na comunidade; Educação a partir da religião; Orientações aos (as) jovens negros (as).

Ser intelectual

Os processos educativos em que os (as) colaboradores (as) da pesquisa se formaram e/ou vêm se formando intelectuais negros (as) têm se dado nas dimensões família e trabalho. Nesta perspectiva dizem o que é ser um intelectual e quais experiências de sua trajetória de vida que consideram importante transmitir aos (as) jovens negros (as).

Nas palavras do colaborador Bernado, ser intelectual é viver a realidade do que se fala, isto é, o (a) intelectual faz leitura de livros, mas também faz leitura da realidade. O (a) intelectual é aquele que junto com sua comunidade negra busca soluções para resolver problemas que a envolvem, problemas decorrentes da discriminação racial, problemas que envolvem a si próprio como negro (a) e à sua comunidade. Bernado diz que intelectual é aquele que:

Conta uma história que ele viveu, o diálogo que participou a história, a vida. Intelectual é aquele que não é orgulhoso, é aquele que dialoga com todos, é aquele que se interessa com tudo que passa ao seu redor.

Ser intelectual, na palavra dos (as) colaboradores (as), é dialogar com a sociedade seus saberes, diálogo que aprendem no dia a dia, na experiência de resistirem à discriminação racial estando atentos a tudo o que acontece ao seu redor, para melhor trabalharem as questões relativas à sua comunidade. Buscam o diálogo na sociedade e também dentro da comunidade negra. No caso dos colaboradores (as) da pesquisa, o diálogo com a comunidade se configura no celebrar a cultura, na partilha dos problemas que a envolve e na busca de soluções para as questões culturais, sociais e políticas que vive a comunidade. Nas palavras do colaborador Bernado, “O intelectual sabe sair das situações

diversas e adversas. O intelectual usa meios de discutir com as pessoas as questões que envolvam a sua comunidade”.

A comunidade é vista como família, refúgio onde se busca força para lutar. A partir desta vivência na comunidade, os (as) colaboradores (as) dialogam com a sociedade por meio de palestras, exposições, representação em reuniões políticas levando a questão da comunidade, atividades culturais em eventos e “puxando” samba enredo na avenida em tempo de carnaval. Neste processo, a sociedade e a cultura de origem africana ficam conhecidas; além de aprenderem formas que possibilitem a abertura de brechas para atuarem na construção de uma sociedade igual para todos. A colaboradora Marilu diz que:

O intelectual, [...] é aquele que trabalha em um assunto; que tenta trabalhar aquele assunto escrevendo, ou fazendo reuniões. Então, pra mim, foi uma mudança no meu modo de conceituar o intelectual.

Nesse contexto, de trabalhar um assunto, escrever, fazer reuniões, os (as) intelectuais negros (as), nas palavras de Marilu, têm tarefas a cumprir. Eles leem livros, escrevem assuntos, fazem reuniões, contam histórias de discriminação racial que viveram e trabalham em benefício da sua comunidade. O trabalho na comunidade significa, nesta pesquisa, engajamento, compromisso, no sentido de assumir responsabilidades. Os (as) intelectuais são aqueles (as) que possuem um saber e buscam socializar este saber de modo a produzir conhecimentos em seu próprio benefício (adquirir o melhor possível para sua sobrevivência) e em benefício da sua comunidade. Vejamos o relato de Sivaldo sobre o que é ser intelectual:

Eu acho que o intelectual é aquela pessoa que sobressai às demais pessoas negras, para mim já é um intelectual negro. Eu

acho que você procura sair, crescer, você já se torna um intelectual.

De acordo com a colaboradora Dorvalina, intelectual não é apenas aquele (a) que faz faculdade, mestrado, doutorado, pós-doutorado, mas sim aquele (a) que sabe trabalhar bem um assunto, um saber específico. Ela diz que intelectual é aquele (a) que é sábio (a) que faz reflexão das situações da vida, da realidade que vive e busca encontrar respostas para melhor viver e conviver com estas situações, muitas vezes embaraçosas. Dorvalina afirma que intelectual é aquele (a) que é formado na escola da vida:

[...] a vida nos faz acumular conhecimentos, saber, que nos dão condições de viver e sobreviver [...] então acho que eu posso buscar esse conhecimento em várias fontes, [de] várias formas. Na medida em que eu tive oportunidade de fazer uma escola regular, sem dúvidas consegui me desenvolver intelectualmente, mas nem por isso eu deixo de identificar intelectuais que existem e estão aí por volta da gente e foram feitos na escola da vida.

O (a) intelectual negro (a) se coloca num processo de aprendizagem e ensino de modo a superar a discriminação racial e a desconstrução de preconceitos contra a população negra. Aprender com a comunidade, aprender com a vida, ensinar os (as) jovens negros (as) e a toda sociedade a cultura afro-brasileira, ou seja, aprender novos conhecimentos que contribuirão para melhorar a qualidade de vida da população negra. Desta forma, buscar promover a reconstrução da história e cultura de origem africana no país.

Partindo desta reflexão, é importante dizer que o (a) intelectual negro (a) é encontrado não apenas nas universidades, faculdades, cursos técnicos; mas também nas profissões pouco privilegiadas pela sociedade tais como borracheiros, cabeleireiros etc. Cabe destacar que o (a) intelectual é aquele (a) que além de especialista na sua profissão, que o (a) vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo; elabora ideias éticas-

políticas que o (a) torna capaz de desempenhar funções culturais, educativas e organizativas para garantir a hegemonia social e o domínio estatal da classe, comunidade ou grupo que representa. Neste contexto, o (a) intelectual tem tarefa a realizar em prol de sua formação e informação para a vida. Concebe-se, então, a dimensão Tarefa do Intelectual.

Tarefa do intelectual

A tarefa do intelectual se traduz na reflexão e na ação concretizadas pela leitura dos livros e pela leitura da realidade. A tarefa é fazer leituras, se informar, fazer reuniões com a comunidade para discutir os problemas que a envolve, escrever artigos referentes às questões da comunidade, contar histórias de sua própria vida destacando as experiências que vivenciadas como negro (a), enfim, busca soluções para transformar a realidade de discriminação que envolve a si próprio (a) como negro (a) e também a sua comunidade negra. Portanto, o intelectual vive a realidade da comunidade o que lhe confere autoridade para falar sobre ela.

Dizer que o intelectual vive a realidade além dos livros é dizer que ele (a) faz leituras para aprender e para ensinar; mas, principalmente, vive com a comunidade e comprova o que aprendeu dentro dela para então, se preciso for, ensinar fora dela o que aprendeu. É através de tais vivências, da partilha dos costumes e dos valores que caracterizam a cultura negra, dos problemas que envolvem a comunidade, que os (as) intelectuais falam com autoridade sobre o que os livros ensinam sobre si mesmos como negros (as) inseridos em uma comunidade negra.

Importante dizer que o intelectual também tem um saber específico, seja como engenheiro, médico, escritor, poeta, borracheiro, sapateiro, cozinheiro, faxineiro. Ele socializa este saber, se interessa por outros saberes, procura se informar, dialogar, trocar

informações. Os intelectuais dialogam com a sociedade a partir de um saber específico, diálogo que produz conhecimento. O (a) intelectual negro (a) usa este conhecimento para combater a discriminação racial contra os (as) negros (as). Neste sentido, a informação é um valor para a vida do (a) intelectual, pois por meio dela pode discutir outros assuntos com as pessoas, fazer bem as tarefas que lhes são confiadas e aprender a trabalhar para a comunidade com o material que tem a sua disposição. Neste sentido, o diálogo é fundamental na formação do (a) intelectual negro (a). Dialogar os saberes com a sociedade é uma das dimensões deste processo de formação do (a) intelectual negro (a).

Dialogar os saberes com a sociedade

Dialogar os saberes é compartilhar as experiências de vida vividas com a comunidade negra. Fica claro na fala dos (as) intelectuais negros (as) que estar com a comunidade, experimentar com ela as dificuldades é fundamental para se pensar, discutir e buscar soluções para os problemas que a envolvem. A partir da experiência é que o (a) intelectual, principalmente aquele (a) que não tem curso universitário, como Bernardo, discute com os estudiosos das universidades os problemas de discriminação que vive sua comunidade. Bernardo reconhece a necessidade de comprometimento com a comunidade, por isso, diz que muitos dos (as) intelectuais formados (as) nas universidades são habilitados a dar ordens e neste sentido ele diz que os (as) negros (as) não podem esperar as universidades para lhes ensinarem a cultura negra. Nesta perspectiva, Bernardo cita o exemplo do Rap que, segundo ele, é ensinado nas favelas. Mesmo que muitas vezes não seja fácil entender a linguagem culta da universidade o (a) intelectual dialoga com a

experiência de vida, fala do que viveu como negro (a), suas dificuldades, discriminações e como superou ou solucionou estes problemas.

O (a) intelectual compartilha seus saberes com várias instituições, inclusive com instituições de ensino, para que esta troca de saberes resulte em mais conhecimentos que venham melhorar a situação opressora que vive sua comunidade. Assim, Sivaldo afirma que ser intelectual é sair do conforto de casa e agarrar as oportunidades, crescer, se colocar num processo de ação, de busca de conhecimentos. O intelectual não se acomoda, mas socializa seus saberes na perspectiva de aprender mais conhecimentos. Portanto, o intelectual vai aprendendo a se educar nas relações sociais com os outros.

Importante destacar que a educação da pessoa se processa na família, na comunidade, no trabalho e também nas instituições formais de ensino como faculdade e escola. São relações que estão presentes em toda situação de educação. Vejamos o processo de formação do intelectual na dimensão Educação na família.

O (a) intelectual negro (a) na comunidade negra

Nesta dimensão os relatos mostram fatos e acontecimentos que educaram os (as) colaboradores (as) no sentido de valorizarem e preservarem a cultura negra. No caso de Marilu e Dorvalina tem-se o exemplo das respectivas famílias no envolvimento com o Clube “Flor de Maio” como partícipes nas atividades culturais, sociais e política do Clube, engajamento que denota compromisso e responsabilidade com a comunidade.

Marilu conta que no período que viveu com o avô, ele era diretor do Clube Negro “Flor de Maio”, fato que indica o contato dela com a comunidade negra ainda no tempo da infância. Ela diz que na época de sua adolescência havia no clube matinês aos domingos e bailes aos sábados. Conta que gostava de vestir as roupas bonitas que tinha para esses

eventos. Nesse contexto, a comunidade do “Flor de Maio”, composta na sua maioria por negros (as) bem vestidos, alegres e orgulhosos (as) da sua origem e cultura, desperta na adolescente a auto-estima não apenas pelo vestuário, mas também pelo testemunho de unidade, trabalho (responsabilidades assumidas na comunidade) a favor da comunidade; alegrias que motivavam os membros do Clube “Flor de Maio”.

Foi o envolvimento com a comunidade que fez com que o intelectual negro, avô de Marilu, assumisse a diretoria e administrasse os eventos culturais e sociais do clube, preservando e valorizando a cultura negra na cidade. Este envolvimento familiar a coloca dentro do espaço da comunidade, espaço onde aprende a se valorizar como negra e valorizar sua comunidade; que fortalece a sua identidade negra e forma a consciência da luta em favor da sua comunidade.

No caso de Dorvalina, ao falar do pai, intelectual negro, diz que ele tinha uma capacidade nata de envolver e liderar as pessoas. Ela cita como exemplo a atuação do pai enquanto diretor do clube “Flor de Maio”. Assistir o envolvimento dele com a comunidade negra é parte da trajetória de vida de Dorvalina, que conta com satisfação que o pai:

[...] tinha uma vocação política, mas não de exercer cargo político, ele era um homem político, percebe? Com facilidade de abordagem das pessoas, de convencê-las, de arrebanhá-las, basta dizer que ele ficou 34 anos dentro da diretoria do Grêmio Recreativo Familiar Flor de Maio. 34 anos. Se se construiu aquele prédio lá, foi graças ao esforço muito grande, de um grupo de negros são- carlenses entre os quais estava meu pai e um grupo de negros ferroviários de São Carlos, que foi o primeiro grupo negro a ter força, assumir no sentido de fazer reivindicações, e fazer conquistas, e meu pai se aliou a eles e com isso, por exemplo, se construiu aquele prédio que está lá, o Flor de Maio. Recebemos do então governador, Ademar de Barros, um crédito junto à prefeitura, que cedeu o terreno e em seguida, o esforço desses negros, eles mesmos trabalhando de pedreiro construíram boa parte daquilo que está lá hoje, até hoje funcionando. Então, meu pai teve esse papel, durante 34 anos, pertenceu a diretoria do Flor de Maio, brigou muito por aquela instituição, por aquele espaço.

Ressalto que a construção material do Clube “Flor de Maio” é símbolo da construção de um quilombo que abrigaria - e continuará abrigando - gerações futuras que representarão a continuidade na briga por espaços para a comunidade negra. E continuarão a luta iniciada por esses negros de coragem que foram os primeiros fundadores desse espaço em São Carlos. O quilombo é símbolo da resistência negra e hoje as comunidades negras organizadas como o Clube “Flor de Maio” são os quilombos urbanos que buscam recriar a cultura negra, reunir a comunidade negra e continuar lutando pelo respeito e pela valorização da cultura de origem africana.

Não foi apenas o compromisso desses pais que fez parte desse processo de formação dos (as) intelectuais negros (as) colaboradores (as) da pesquisa. A vivência dos progenitores e, posteriormente, a própria vivência na comunidade negra os (as) ensinam a valorizar e preservar a cultura negra. Dentro da comunidade se reforça a identidade negra, a consciência negra, o compromisso em contribuir com a reconstrução da história do povo negro brasileiro. Como disse Dorvalina, o prédio do clube “Flor de Maio” foi construído graças ao esforço muito grande, de um grupo de negros entre os quais estava seu pai. Este grupo, diz ela, foi o primeiro grupo negro a ter força para se assumir, reivindicar e efetivar conquistas para a comunidade negra de São Carlos. O exemplo do pai ficou na lembrança de Dorvalina. Neste sentido, a comunidade guarda memórias de luta, resistência e valorização da cultura. A comunidade é um espaço sagrado para os (as) negros (as) que assumem o compromisso de fazer parte dela, de brigar, de preservar seus valores, de promover seu fortalecimento.

Estes (as) intelectuais negros (as) não construíram apenas um prédio de concreto para que pessoas negras fossem se divertir, eles (as) construíram um espaço onde a comunidade negra pudesse se reunir para discutir seus problemas, se organizar, fazer

reivindicações, manifestar sua cultura e partilhar as angústias, desejos e conquistas. A comunidade é o lugar onde se aprende não apenas o compromisso e responsabilidade, mas a solidariedade, a partilha, o verdadeiro sentido de ser família. A comunidade não é apenas uma construção de concreto, é uma construção e reconstrução de valores culturais. A comunidade é espaço de refúgio, partilha e celebração. Além dela, identificamos nas falas dos colaboradores (as) da pesquisa, o trabalho e a religião como dimensões de formação dos (as) mesmos (as).

Educação na família

Na dimensão da família a aprendizagem na convivência com os pais é uma constante nas falas dos (as) colaboradores (as). A educação recebida na família é tomada como exemplo na educação passada para os (as) filhos (as) e os (as) netos (as). A partir da experiência vivida na convivência familiar, os (as) colaboradores (as), procuram ensinar os seus filhos e filhas, netos e netas a viverem de maneira responsável, consciente da realidade de vida que envolve a população negra, dos problemas e da necessidade de lutar sempre. Na família, os pais são considerados intelectuais porque ensinam a respeito das coisas da vida, ensinamento que é guardado e repassado de geração em geração dos colaboradores.

É notável no relato destes que a família não se restringe apenas à mãe, ao pai e aos irmãos; mas inclui também avós, bisavós, tios (as), primos (as), padrinhos, madrinhas, vizinhos (as) e amigos (as) que convivem com alegrias, tristezas, lutas, derrotas, conquistas que envolvem a família. Esta é o porto seguro onde os (as) colaboradores (as) buscavam e buscam apoio para seguir em frente na vida.

No espaço da família, a infância é lembrada como uma fase feliz da vida. O envolvimento dos avós, bisavós, tios (as), primos (as) no cuidado e educação da criança é

parte da formação dos (as) colaboradores (as). O sentido de família vai além do estabelecido na sociedade que concebe o núcleo familiar como sendo o pai, a mãe e os irmãos. Na formação dos (as) colaboradores (as), a família são todas as pessoas que de alguma maneira são responsáveis por eles, se preocupam, partilham a mesa, ajudam, são ajudadas. De acordo com o colaborador Bernardo, família são todos que vivem na comunidade. São aqueles que se preocupam com o que está acontecendo no entorno, desde problemas de ordem social, cultural e político, à questão do meio ambiente. Este sentido de família ajuda na formação da criança que aprende olhar o espaço da escola, do trabalho, da comunidade onde participa como núcleo familiar, cria-se laços afetivos que derrubam as barreiras que impedem a solidariedade, o respeito e, desta forma, superam-se os conflitos.

O exemplo de sacrifício dos pais para não deixarem faltar o necessário para uma vida digna é tomado como modelo a ser seguido, sendo visto com grande admiração e respeito. O envolvimento familiar com a comunidade negra, a militância no sentido de brigar por um espaço social, cultural e político para a comunidade negra. O Clube “Flor de Maio” se apresenta como um ambiente, proporcionado pela família, para a vivência e aprendizagens culturais desenvolvidas pelas crianças. A vivência da família na comunidade também é parte da formação dos (as) colaboradores (as), pois contribui para educá-los na valorização da cultura negra.

Contar história para educar a criança para a vida pode ser uma forma da família preparar as crianças negras para o enfrentamento da discriminação racial na sociedade, assim como para reforçar sua auto-estima. Os pais as ensinam a conviver com a sociedade, principalmente nas relações raciais com as pessoas não negras. Muitas vezes os pais são rígidos na educação, exigentes com os homens que têm como obrigação trabalhar para ajudar no sustento da casa e aprender cedo a ter responsabilidade.

A figura do pai aparece nesta dimensão família como exemplo de esforço, coragem, caráter e luta. Muitas vezes os meninos são mais exigidos pelo pai e menos pela mãe. Um dos (as) colaboradores (as), Bernardo, conta que sua irmã conseguiu estudar, mas ele não; aliás, ele conseguiu concluir apenas a 4.a Série primária porque o pai queria que ele trabalhasse. Já a figura da mãe é de proteção, apoio aos estudos. A mãe é tida como a matriarca da família, figura de autoridade e respeito, de equilíbrio e união. Nas raízes africanas a mulher negra é a guardiã do passado, é o elo que une a comunidade. Ela é o núcleo da comunidade, é olhada e tratada com respeito. Vejamos o seguinte relato do colaborador Bernardo:

Minha mãe era a matriarca da família, foi a última a morrer, ela era o equilíbrio família e tudo isso influenciou no que sou hoje, eu vivo através dessa experiência e passo essa experiência para os outros [...].

É marcante no relato dos (as) colaboradores (as) o exemplo dos seus pais. Eles citam o caráter de honestidade, de luta e de preocupação com a comunidade negra. No caso de Dorvalina e Marilu esta preocupação dos pais se dá com o Clube “Flor de Maio” em São Carlos. Este clube é um espaço social, cultural e político dos negros. Um clube que faz parte da história da comunidade negra da cidade. Voltando ao exemplo dos pais, os (as) colaboradores (as) dizem que tomam como lição o esforço, a persistência, o sacrifício e o claro objetivo dos pais no sentido de vencerem na vida, de serem cidadãos e cidadãs honestos no cumprimento do seu dever e do bom caráter.

A família aparece nos relatos como exemplo a se espelhar e nesta perspectiva, os (as) colaboradores (as) desejam educar seus filhos e filhas na mesma linha de educação que receberam dos pais. No relato de Marilu os familiares são exemplos de pessoas

inteligentes. Ela diz que na sua família o estudo sempre ocupou o primeiro lugar e nesta perspectiva ela procura incentivar os dois filhos para que estudem, para que valorizem o estudo. Conta que sempre buscou matricular os filhos nas melhores escolas públicas da cidade para que tivessem um ensino de qualidade. Não se trata apenas de colocar os (as) filhos (as) na escola, mas sim na melhor escola que tenha um ensino de qualidade.

Este processo de incentivo ao estudo não se restringe apenas em orientar a criança para o estudo, em dizer que o estudo é bom e que ela deve estudar. Marilu se coloca na busca da melhor escola para matricular os filhos. Em casa ela diz que nunca fez trocas com os filhos para que eles tivessem boas notas na escola. Troca no sentido de dar brinquedo caso eles tivessem bom desempenho escolar. Procurou sempre mostrar para eles que o estudo é um bem para nós mesmos e para nossa vida. Neste sentido, no pensamento de origem africana, estudar na escola é parte importante para que a criança se torne futuramente uma pessoa educada.

Marilu diz que aprendeu com a família a importância do estudo. Aprendeu que o sol não brilha igualmente para todos e que é preciso esforço e busca por uma profissão, pois todos nós temos capacidade de nos especializar em algum trabalho. Neste sentido procura estimular os filhos aos estudos, pois acredita que o estudo que adquirimos ninguém mais tira da gente.

O envolvimento dos familiares na educação dos (as) colaboradores (as) é notável nos relatos. O pai e a mãe não os educavam sozinhos, tios (as), primos (as), avós e até bisavós participavam de alguma maneira na formação deles (as). Dorvalina conta que o avô materno influenciou muito no seu modo de ser. Ela diz que ele contava muitos “causos” e histórias. Seu avô pedia para ela “catar piolho na cabeça dele” como condição para que ele contasse uma história. “Catar piolho na cabeça” era uma estratégia do avô para que

Dorvalina fizesse cafuné na sua cabeça. Então ela fazia cafuné na cabeça do avô enquanto ouvia as histórias que ele contava. Este avô materno influenciou muito na vida de Dorvalina. A mãe e o pai dela também foram exemplos de vida. Dorvalina conta que a mãe era semi-analfabeta, mas que por força de vontade, aprendeu a ler e escrever praticamente sozinha. Conforme Dorvalina disse, a mãe era uma excelente costureira, profissão que aprendeu olhando uma comadre dela costurar:

[...] ela aprendeu corte e costura de ver as pessoas fazer, costurarem, entende? [...] então de ver a comadre Áurea costurar, ela se interessou e começou a ver como era, ai de vez em quando pedia para ela [comadre] a deixar passar o giz, marcar, fazia o molde no papel, etc, e com isso foi aprendendo. Aprendeu por exemplo, a fazer o molde baseado numa roupa da pessoa, tudo isso ela aprendeu por vontade dela.

A mãe de Dorvalina, além de ser um exemplo de força de vontade, a incentivava nos estudos apesar de contar com a filha nos afazeres domésticos, pois Dorvalina era a única filha mulher entre quatro filhos homens. Ela conta que trabalhava durante o dia para ajudar a mãe nos afazeres domésticos, pois além dos quatro irmãos homens e o pai, a família era composta por mais dois ou três agregados que eram primos (as) e/ou afilhados (as) de fora que vinham estudar na cidade, quase sempre homens. Assim sendo, ela estudava na maior parte das vezes durante a noite ou na madrugada.

No relato de Sivaldo, a figura do pai é muito respeitada. Ele fala do pai como exemplo no qual espelha sua conduta de vida. Conta ainda que o pai foi uma pessoa muito correta e que os ensinou (ele e os irmãos) a não mexerem nas coisas dos outros. Quando eles apareciam com alguma coisa diferente em casa, o pai buscava saber qual era a procedência. Sivaldo conta que foi de família pobre e sempre deu duro na vida. Foi cortador de cana, trabalhou em roça, trabalhou no setor de produção de fábricas, mas que hoje, com

a profissão de cabeleireiro, está bem estabilizado na vida financeira. Aprendeu na família que lutando e sendo honesto conseguimos alcançar nossos objetivos. Sivaldo sempre guardou o que aprendeu dos pais, os valores que orientaram sua formação humana e profissional e o conduziram na vida. Ele diz ter aprendido que é preciso ter um objetivo na vida, traçar um destino e correr atrás.

Educação para o trabalho

O trabalho na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa não se restringe no esforço físico como meio de sobreviver. O trabalho adquire uma dimensão maior, é também um meio da pessoa se especializar, adquirir novos conhecimentos e se educar, por isso, educar para o trabalho faz parte da formação dos (as) intelectuais negros (as) colaboradores (as) da pesquisa.

A educação para o trabalho se caracteriza pela competência e pela visão do trabalho como uma responsabilidade; pela certeza de que o sacrifício é necessário para crescer profissionalmente e pela consciência de que o trabalho valoriza a pessoa. A competência no trabalho aparece na fala de Bernardo a partir da sua vivência na família, e na educação recebida de seus pais como uma forma de educá-los e orientá-los para a vida. Bernardo lembra que seus pais não admitiam que ele e os irmãos fossem despedidos do emprego. Foram educados para serem pessoas competentes e responsáveis, não apenas em casa, mas também no trabalho.

No contexto desta dimensão, educação para o trabalho se desenvolve o processo de formar a consciência de que a educação recebida em casa não deve se restringir apenas no espaço familiar, mas também no espaço do trabalho. A competência e a responsabilidade são valores que permitem à pessoa conduzir a própria vida, esteja ela em casa, no trabalho

ou em qualquer outro espaço da vida. Ser competente no trabalho pressupõe ser educado e obediente aos seus superiores. Atitude vista como um valor que dignifica a pessoa que sempre terá trabalho para prosperar na vida. Bernardo lembra que começou a trabalhar muito cedo ainda criança. O trabalho é visto como uma responsabilidade por isso, seus pais o mandaram para o trabalho ainda criança. Trabalhar é uma qualidade, é um modo de depreciar a preguiça e a ociosidade. O trabalho ensina a pessoa a não ser preguiçosa.

Na maioria das vezes o trabalho é visto como uma forma de crescer financeiramente, de ajuntar fortuna, ter status, ter poder. Mas também o trabalho é uma forma de educar, de manter a pessoa ocupada aprendendo desde cedo a valorizar o trabalho como algo que vai lhe promover na vida.

O colaborador Bernardo diz que ele e os irmãos enfrentaram os piores trabalhos para poderem crescer e ficar bem na vida. Neste relato, destacamos o sacrifício para crescer, sacrifício aqui entendido como renúncia, esforço, dedicação. O sacrifício ensina e fortalece a pessoa. Bernardo trabalhou duro para poder ter alguma coisa na vida. Aprendeu com os pais que para ser alguém na vida, é preciso sacrifício, humildade e vontade. Nada vem fácil. O trabalho é visto como um espaço onde não apenas se ganha dinheiro para crescer financeiramente, mas também um espaço onde nos educamos com os outros. Aprendemos a ser convivendo com as dificuldades que valorizam o que construímos e o que temos. A conquista vem com o esforço e a superação.

O enfrentamento de trabalhos duros vem acompanhado da orientação de que nada vem fácil na vida e sim com muito esforço para ficar bem na vida. Evidenciamos o sacrifício para crescer. Neste sentido, enfrentar as dificuldades provindas da discriminação racial no ambiente de trabalho requer competência, paciência, persistência, confiança em si, e determinação. Estes valores presentes na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as)

colaboradores (as) da pesquisa vêm acompanhados da crença de que aqueles (as) que já se foram continuam presentes na caminhada da pessoa. Para Bernardo eles (as) continuam vivos e atuantes na comunidade e aos quais ele chama de antepassados.

Os antepassados são tidos como exemplo de luta e conquista. Na fala de Bernardo a trajetória de vida dos antepassados é tomada como uma lição de quem sofreu para reconstruir a vida, a própria história; de quem sofreu por causa da discriminação racial, mas resistiu. Apesar de não serem valorizados no trabalho e na sociedade como um todo, os antepassados lutaram e conquistaram seus espaços. Transmitem forças para as pessoas negras continuarem lutando por uma vida digna e melhor para si e para sua família. Bernardo aprende com os antepassados que devemos nos valorizar porque somos pessoas, somos cidadãos e devemos agir como tais, nos valorizar porque “somos” apesar da sociedade insistir em dizer que não. Os antepassados transmitem para Bernardo a certeza de que não está só, mas a comunidade está unida a ele, a comunidade dos que estão vivos e dos que já se foram, mas continuam fazendo parte da vida dos que ficaram.

Outro ponto a ser destacado nesta dimensão é a valorização do estudo. Os pais também incentivam os (as) filhos (as) a estudarem. Valorizam o trabalho honesto sendo eles mesmos exemplos de esforço, porém não desmerecem a importância da qualificação da pessoa nos estudos. Os pais desejam que os (as) filhos (as) estudem, adquiram novos conhecimentos que lhes darão possibilidades de compreenderem a sociedade que vivem e, compreendendo, aprendam a viver e conviver com ela. Esta preocupação dos pais com o estudo dos (as) filhos (as) faz sentido, pois no pensamento de raiz africana, em casa, com a família, a pessoa recebe orientação para aprender a se conduzir na vida, mas o que a torna uma pessoa estudada é a escola.

Nesta perspectiva, é importante ir à escola de ensino fundamental, de ensino médio e acessar o ensino superior para ser alguém na vida. A pessoa educada é aquela que frequenta as escolas, colégios e faculdades e que se utiliza desta educação para crescer como indivíduo e fortalecer a comunidade. Importante destacar que no pensamento de raiz africana a pessoa não estuda para usufruir individualmente as coisas boas que esta aprendizagem traz, mas também para o fortalecimento da sua comunidade.

A colaboradora Dorvalina conta que foi alfabetizada pelos irmãos mais velhos. Quando os irmãos iam estudar, ela ficava perto e aprendia ler e escrever com eles; ao entrar na escola já estava alfabetizada. O apoio da família aos estudos, no caso de Dorvalina e Marilu, ajudou na formação profissional de ambas.

Dorvalina conta que só não foi barrada em uma instituição de ensino público na qual estudava só jovens brancos (as) porque tinha estudado muito e se saiu bem nos testes. Ela diz que os testes foram difíceis e considera que foi proposital no sentido de barrá-la para não entrar nesta instituição de ensino que, apesar de ser pública, era uma das melhores da cidade. Dorvalina conta ainda que neste colégio estudavam, em sua maioria, jovens brancos de classe média, negros agora apenas ela e um colega que ingressaram juntos após terem sido aprovados no difícil teste. Dorvalina foi a primeira mulher negra a estudar na antiga Escola Normal no centro de São Carlos. Ela diz que sofreu discriminação neste espaço escolar. No recreio as meninas brancas e ricas não queriam a companhia dela; com exceção de algumas meninas brancas e pobres, e de uma japonesa que não era bem aceita, ficaria sozinha no recreio.

A sociedade brasileira cultiva uma imagem negativa que inferioriza os (as) negros (as) e desvaloriza sua origem e sua cultura. A escola ainda é um espaço de reprodução de preconceitos e discriminações contra esta população. Os livros didáticos são

veículos de reprodução de estereótipos que depreciam a dignidade humana da população negra. Desta forma, cria-se no espaço escolar uma relação conflituosa entre crianças negras e crianças brancas. Fora o espaço familiar, a escola é a primeira experiência social da criança. Experiência pouco prazerosa para as crianças negras que veem sua representação humana depreciada e desvalorizada.

Para Dorvalina, a experiência vivida por ela na escola foi um desafio para a resistência e para a afirmação de sua identidade negra. Por isso, é importante que a família prepare a criança negra para se conduzir no espaço escolar, mostrando e ensinando a história da sua origem, para que possa se orientar e aprenda a conviver com a sociedade racista da qual faz parte. A auto-estima de Dorvalina, cultivada pelos pais, foi a base para que ela não adotasse um sentimento de inferioridade em relação às meninas brancas. Ela era negra e se gostava, tinha orgulho da família.

Dorvalina diz que resistiu a essa discriminação porque tinha uma sólida educação familiar que a preparou para acreditar em si, na sua capacidade de estudar e acreditar que ser negro não é ser burro, feio e incapaz. Estas aprendizagens ela adquiriu com o exemplo dos pais, notadamente seu pai que, segundo a própria, era um homem inteligente, esforçado e que almejava a formação dela como professora. Assim sendo, Dorvalina correu atrás deste objetivo superando as expectativas do pai, pois se formou e seguiu os estudos na pós-graduação. Ela conta que o pai foi sua inspiração para estudar e vencer na vida como profissional da educação. Diz que ficou gravado dentro dela o esforço e a inteligência do pai e este exemplo estimulou-a a seguir em frente. Sobre o exemplo do pai ela diz:

Meu pai sempre leu muito, então ele assinava, naquele tempo tinha livro por assinatura, então todo mês chegava um livro, eu me entusiasmava de ver meu pai ir para rua trabalhar o dia inteiro [...], mas meu pai sempre leu muito, ele era assinante desses livros [...] Aprendeu o ofício de sapateiro foi com os árabes que tinham vindo para o Brasil, e ele aprendeu a língua árabe [...] Ele falava francês dois meses apenas que ele estudou francês na primeira e na segunda série, tinha quase fluência na língua francesa.

O pai dá o exemplo do esforço através do trabalho, como garantia de sobrevivência da família, e no investimento em sua qualificação cultural e intelectual formal (conhecimento escolar), como um valor a ser considerado na formação da pessoa.

Ao dizer que o pai foi sua inspiração para estudar e vencer na vida, Dorvalina nos faz refletir que o trabalho é a edificação da pessoa com os outros, dimensão em que o (a) intelectual negro (a) valoriza a família, os colegas de trabalho e a comunidade como parte de sua formação.

Na educação para o trabalho, os (as) intelectuais negros (as) aprendem a valorização da pessoa, a competência, o esforço. Aprendem que o trabalho dá visibilidade para a família. A consciência de olhar o trabalho não apenas como ganho financeiro, mas principalmente como espaço onde se desenvolve o caráter e a dignidade está presente na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as) colaboradores (as) da pesquisa. Eles (as) procuram passar esta consciência aos (as) filhos (as), netos (as), e aos (as) mais jovens de modo que estes (as) olhem o trabalho como sinônimo de instabilidade financeira e de formação moral do cidadão, confirmando o provérbio africano UBUNTU, “eu sou porque nós somos”.

Nesse contexto, a educação para o trabalho deu-se na convivência com a família, com os colegas de trabalho, de escola e na qualificação profissional. A educação

para o trabalho possibilita à pessoa edificar a si própria, faz parte do processo de educação das pessoas, da forma como significam sua vida.

As aprendizagens adquiridas no educar-se para o trabalho são transmitidas para os (as) filhos (as), netos (as). Experiências vividas pelos (as) colaboradores (as) na trajetória profissional permitem a eles (as) conhecerem novas maneiras de se conduzir na vida e de transformá-la. O trabalho como espaço de educação proporciona à pessoa aprender a se edificar na convivência com o outro.

O trabalho na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa, não se restringe apenas no fazer atividades, no esforço físico como meio de sobrevivência. O trabalho é visto também como um espaço que valoriza a pessoa e a família, um espaço que a pessoa aprende a se educar para crescer, crescer no trabalho para honrar a família; assim sendo, o trabalho é a edificação da pessoa com os outros. O trabalho valoriza a pessoa e a família. Bernardo lembra que seus pais diziam que ele e os irmãos tinham que crescer profissionalmente para dar visibilidade para a família e para a empresa. O trabalho na cultura de origem africana é visto não somente como meio para o crescimento financeiro, mas também como meio para que a pessoa aprenda a ser educada com todos que trabalham com ela, a valorizar as amizades e, assim, possa crescer como pessoa humana.

Na fala de Marilu o trabalho é visto em favor da comunidade negra, como forma de compromisso e edificação da pessoa com a comunidade. Ela diz que trabalhou por alguns anos como voluntária na presidência do Centro Cultural Negro Municipal de São Carlos, este centro cultural foi por muito tempo uma das referências da comunidade negra de São Carlos. Assumir compromisso com a comunidade é uma maneira de edificação da pessoa com os outros. O trabalho ensina o compromisso e a solidariedade porque

aprendemos que para construir algo precisamos somar aos nossos, os modos de ser e fazer do outro.

Os (as) colaboradores (as) tomam conhecimento das dificuldades da sua comunidade convivendo com ela, observando as dificuldades, experimentando-as e junto com a comunidade buscam meios para superá-las. Aprendem juntos formas de derrubarem as barreiras que impedem o crescimento dos (as) negros (as) como pessoas e profissionais, socializam seus saberes de modo a promover dentro e fora da comunidade a valorização da cultura e origem negra. Como no caso de Sivaldo, ele observava dentro da sua comunidade negra (salão de beleza afro), que as pessoas tinham dificuldades de cortarem o cabelo crespo. Ele próprio quando ia cortar o cabelo nunca ficava bom o corte.

Partindo desta dificuldade ele começou a praticar e se profissionalizou neste ramo de cabeleireiro. No meio da sua comunidade e convivendo com ela, Sivaldo aprendeu a profissão que lhe deu o equilíbrio financeiro e o crescimento enquanto pessoa. Com esta prática, ele busca melhorar a qualidade de vida dele, da sua comunidade e da sociedade. Sivaldo colabora para deixar o penteado dos (as) negros (as) mais bonitos, portanto, colabora para elevar a auto-estima dos (as) negros (as). Aprendeu a lidar com o cabelo crespo, é experiente nesta especialidade e procura transmitir este saber para as outras pessoas por meio de palestras. Participa de encontros e discussões sobre as especificidades da profissão, se informa e vai descobrindo novas formas de melhorar-se. Ele socializa seu saber, se aperfeiçoa na profissão, fortalece a si mesmo e a sua comunidade.

O cabelo crespo dos (as) negros (as) precisa de um cuidado especial que não seja apenas alisar para se livrar do trabalho de desembaraça-lo, ou então, para ficar mais bonito. Muitas pessoas inconscientemente, numa atitude preconceituosa, dizem que alisar o cabelo crespo deixa a pessoa mais bonita, mais jovem. O cabelo crespo dos (as) negros (as)

é alvo de ridicularização na sociedade. O cabelo dos (as) negros (as) é comparado de maneira pejorativa a “palha de aço”, ou recebe adjetivos pouco construtivos tais como cabelo “duro” ou cabelo “ruim”. Neste contexto, Sivaldo colabora com a desconstrução deste preconceito e desvalorização da negritude. Contribui para reforçar a identidade negra e a auto-estima das pessoas negras. Este processo não é simples, mas possível. Neste sentido, Sivaldo aceitou o desafio de fazer os (as) negros (as) terem orgulho do seu cabelo.

Como profissional em corte de cabelo afro, Sivaldo procura atender as necessidades da sua comunidade negra ao enriquecer seu conhecimento neste ramo profissional. Desta maneira, contribui para a educação das relações étnico-raciais na sociedade, pois que ao ajudar no reforço da auto-estima dos (as) negros (as) anula a depreciação que estes (as) têm de si mesmos (as) e a depreciação dos outros em relação a sua pessoa.

Outra observação a ser feita nessa dimensão é a forma pela qual os (as) colaboradores (as) se posicionam no processo de aprender a profissão ou qualquer outra atividade. Sivaldo não aprendeu a profissão em cursos especializados, mas sim na convivência com a comunidade. Ele conta que observava a dificuldade que as pessoas tinham em lidar com o cabelo crespo. Diz que quando ia cortar seu cabelo, as pessoas não acertavam a mão e o resultado não era satisfatório. Diante destas dificuldades, Sivaldo resolveu praticar o corte de cabelo afro e percebeu que as pessoas gostavam do trabalho e foi então que se formou cabeleireiro profissional.

Da mesma forma, observando e praticando, Dorvalina aprendeu a ler e a escrever em casa com os irmãos mais velhos. Foi alfabetizada por eles. Ela conta que quando os irmãos iam fazer as tarefas de casa, ela ficava perto, observava, e pedia para eles a deixarem praticar a escrita e desta forma foi aprendendo a ler e a escrever. A família

desempenha papel fundamental na formação intelectual dos (as) colaboradores (as). Nesta perspectiva a educação na família é uma das dimensões deste processo formativo e neste contexto familiar aparece a religião que denota a construção da “existência” em espaços que se pretende destruí-la enquanto pessoa negra. A ancestralidade é tomada como contribuição no processo de formação dos (as) colaboradores (as) desta pesquisa. A crença nos ancestrais ajuda a se afirmarem como pessoas humanas que têm liberdade, história, cultura.

A ancestralidade representa a ligação com as origens, com a comunidade, e este sentimento dá forças para a pessoa prosseguir na sua construção humana de modo a não permitir que a maldade impeça o processo de liberdade de ser e estar no mundo. Os ancestrais preservam a identidade, eles são a força, a energia que vem do Sagrado e chega às pessoas através dos antepassados. Estes por sua vez fortalecem os (as) colaboradores (as) da pesquisa, na união com sua comunidade e no sentido de prosseguir na busca do crescimento humano e profissional.

O exemplo dos pais na prática da religião revela, na trajetória de vida dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, a educação a partir da religião. Nesta dimensão as aprendizagens se dão a partir das atitudes dos pais na prática da caridade com as pessoas dentro da religião. Esta atitude imprime nos (as) colaboradores (as) o valor de se ter caráter e retidão e de ajudar o próximo. A partir da religião os pais ensinam aos filhos a liberdade de escolherem a fé que querem viver, a liberdade de escolherem o caminho a seguir para o sagrado, para Deus. Os (as) colaboradores (as) aprendem a respeitar os antepassados, aprendem o respeito aos que passaram para a outra dimensão.

A espiritualidade, a religiosidade é de fundamental importância na vida da comunidade, todos os seres estão ligados ao mundo invisível, não há separação entre esses dois mundos. O ser humano não se limita apenas à vivência material, mas se encontra nesta

matéria o ser espiritual que promove a união com o sagrado. Esta união com o sagrado pode ser observada na fala do colaborador Bernardo que afirma: “nossos antepassados ficam felizes de nos ver bem, eles não morreram, mas continuam nos ajudando”.

A religião no sentido dado pelos (as) colaboradores (as) não se restringe a uma doutrina, mas sim no amor ao próximo, à natureza, a vida. A religião é o elo que une a pessoa e a comunidade aos antepassados que, apesar de não estarem presentes fisicamente no meio da comunidade, o estão em espírito, continuam fazendo parte da comunidade. Os ensinamentos aprendidos nos espaços, do trabalho, da família, da comunidade, do respeito à religião, inspiram os (as) colaboradores (as) a passarem para as gerações mais novas como exemplo positivo de ser, com orgulho do negro (a) brasileiro (a) que fez, faz e é história no país.

Enfim, a família, a comunidade, o trabalho influenciam a formação dos (as) colaboradores (as). São espaços onde se constroem significados que orientam para a vida. A família é porto seguro, é escola de vida, é apoio, é força, é um espaço sagrado, é o seio onde se aprende respeitar a religião e os ancestrais, é espaço de reverência aos pais, de acolhimento a todos que se agregam a ela. A comunidade também é um espaço onde se abriga a memória dos que partiram, dos valores culturais; a comunidade nos fortalece, a comunidade também é família. O trabalho é o espaço onde se dá a educação com os outros, onde se aprende o esforço, espaço que valoriza a pessoa e a família, espaço onde aprendemos a alteridade. As experiências vividas no trajeto de vida dos (as) intelectuais negros (as), colaboradores da pesquisa são exemplos aos negros e às negras discriminadas, principalmente aos (as) jovens negros (as) que poderão aprender a partir da experiência vivida pelos negros e negras mais experientes. Nesta perspectiva, os (as) colaboradores (as)

da pesquisa, orientam os (as) jovens negros (as) no processo de formação do ser intelectual para a comunidade negra.

Orientação aos (as) jovens negros (as)

A partir de suas experiências de vida, os (as) colaboradores (as) ensinam aos mais jovens que é preciso cultivar a auto-estima, ter persistência nos estudos, buscar qualificação profissional, enfrentar a realidade do ser negro (a) em uma sociedade racista, conservar os valores culturais e religiosos que aprenderam na família, enfim, enfrentar a discriminação de cabeça erguida. Ter persistência e acreditar em si, buscar superar as dificuldades, reformular estratégias buscando o melhor caminho para chegar ao seu objetivo. Sempre refletir, questionar, perguntar, conversar com as pessoas em quem se confia. Ter consciência dos seus próprios limites, estar atento às oportunidades que surgem.

Orientam para que aprendam a se conduzir na vida, a saber lidar com as situações que a discriminação racial impõe aos (as) negros (as) na sociedade. Assim, os (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa, orientam os menos experientes (jovens) a se conduzirem de modo a preservarem suas raízes, formularem novas estratégias de luta contra a discriminação racial, firmarem-se como negros (as). Acrescento ser necessário que os (as) jovens negros (as) busquem edificarem-se como pessoas que inclui assumir sua história, sua cultura, sua origem, junto com a comunidade negra (Centro Cultural Negro, Clube “Flor de Maior” e outros). Os (as) colaboradores (as) sabem por experiência que para os (as) negros (as) este processo de edificação da pessoa não é simples, mas exige muito esforço, paciência e resistência. Assim sendo é preciso orientá-los. Neste sentido, Dorvalina diz:

De tudo o que eu fiz na vida o que mais gostei foi trabalhar com jovens acho que eles precisam da gente [mais experientes], mas acho que somos nós que precisamos deles, porque eles são quem tem um futuro imenso diante dos olhos deles, a gente pode estar se realizando através deles. Eu sempre me realizei muito através das pessoas a quem eu puder dar a minha relação de ajuda. Eu acho que ser educador, antes de tudo, é isso, é estar disponível para oferecer relação de ajuda.

Sivaldo propõe aos (as) jovens negros (as) que tomem como referências pessoas negras, que como ele venceram os obstáculos da discriminação racial. Acrescento que eles (as) não apenas venceram os obstáculos, mas construíram sua história, se formaram profissionais, foram e são atuantes na dinâmica social. São pessoas compromissadas com a comunidade da qual fazem parte como forma de colaborar com o seu fortalecimento. Sivaldo diz que o (a) jovem negro (a) não deve se espelhar apenas nos grandes heróis negros, mas também nos comuns como ele. Heróis comuns que no dia a dia lutam, resistem, produzem conhecimentos, superam obstáculos, socializam seus saberes e buscam, juntos com suas comunidades, transformarem a sociedade em que vivem num espaço mais igual para os (as) negros (as), mais humano, mais respeitoso com as diferentes culturas e raças.

Para o (a) jovem negro (a) tomar a decisão de seguir o exemplo de vida de Sivaldo, Marilu, Dorvalina e Bernardo, é preciso construir processos educativos que começam em casa, na família, depois no trabalho com as outras pessoas. Processos que se desenvolvem no conhecer a si próprio, seus limites, sua origem, sua história para entender as relações desiguais a quais sua comunidade é submetida na sociedade. Conhecer o espaço onde se forma o intelecto, as representações, e com os outros aprender a edificar-se como pessoa e profissional. Desta maneira, novos significados são dados à história individual e coletiva; história é reconstruída, preservada a memória, o patrimônio, a identidade.

Marilu diz ter conhecido um jovem negro que frequentava as reuniões do Centro Cultural. Ficava em silêncio quando se abordava a questão dos (as) negros (as), as dificuldades, a discriminação. Convivendo com a comunidade do Centro Cultural e ouvindo as conversas dela (Marilú) com os (as) outros (as) frequentadores (as) do Centro, sobre os valores da história dos (as) negros (as), o jovem começou a dar sua opinião, passou a se ver como negro e como parte de uma comunidade negra. Em uma dessas reuniões, Marilu diz que o jovem declarou:

Agora não sou bobo não viu? Aprendi bastante coisa, ta? Porque a gente começa a mostrar pra eles que não tem motivo pra ter vergonha, de ser negro; que não é inferior; que [negro] é bonito do jeito que ele é; que cada um tem sua beleza dentro de sua raça.

Ouvindo as conversas dos mais experientes, o jovem passou a se olhar com mais orgulho, a se aceitar como pessoa negra. É possível que esse jovem tenha se libertado do sofrimento de ter vergonha da sua origem africana e de si mesmo como descendente de africanos e também tenha se conscientizado da sua própria realidade, de ser negro, da luta da sua comunidade, dos seus direitos como cidadão e de seu pertencimento a uma comunidade negra. Pode-se observar a partir desse exemplo, que o (a) jovem negro (a) tem seu modo próprio de construir seus valores, seus conhecimentos e de enfrentar sua realidade. É fundamental que a comunidade negra (Centro Cultural Negro) abra espaço para reuniões, debates e confraternização entre os (as) jovens negros (as), para que eles (as) discutam sua realidade, aprendam a conhecer a verdadeira história do povo negro, fortaleçam sua identidade, construam sua história e assumam sua negritude. Abrir um espaço dentro das comunidades negras, para os (as) jovens negros (as) se expressarem e construírem suas estratégias de luta é uma forma de contribuir com sua educação, sua formação humana e também sua formação enquanto intelectual negro (a).

As ações da juventude negra são marcantes na história da população negra, a contribuição deste público jovem para a reconstrução da história negra é significativa. Uma das criações de espaço de luta e denúncia de jovens negros (as) é, entre outras, a prática de alguns estilos musicais tais como o Rap que é um elemento musical do Hip Hop e que expressa a resistência negra à opressão e à discriminação racial. O Rap é um estilo musical que resgata os valores da cultura negra e denuncia a violência policial e racial.

No contexto de resistência a discriminação racial e no contexto de valorização da negritude e da cultura negra, podemos dizer que os (as) jovens negros (as) também são intelectuais negros (as), pois, a partir da sua comunidade negra, criam músicas que questionam a discriminação racial e denunciam a violência contra o (a) negro (a). Criação que parte da própria experiência de serem negros (as) em uma sociedade racista. A música, a dança e a pintura artística expressam denúncia de discriminação, resistência à desvalorização cultural e recriação da cultura negra, são elementos que integram o movimento hip hop praticado em sua maioria por jovens negros (as). Essa manifestação da juventude negra no movimento hip hop representa sua necessidade social de serem vistos (as), ouvidos (as) e respeitados (as) em sua individualidade. Esse movimento, composto em sua maioria pela juventude negra, faz com que os (as) jovens negros (as) que a ele se integram construam não apenas estilos de dança, música e arte, mas também consciência política que lhes permitem ser críticos e renovadores da realidade que vivem e buscam transformar.

Nesse processo de construção e transformação da realidade, é essencial que o (a) jovem negro (a) aprenda com os (as) negros (as) mais experientes, busquem neles (as), referências que os (as) orientem na caminhada e na luta da comunidade negra em busca de

igualdade e respeito cultural, nesse contexto, o (a) intelectual negro (a) é referência para os (as) jovens negros (as).

Capítulo VII - Trajetória de vida de intelectuais negros (as): exemplo de vida para os (as) jovens negros (as)

Toda a experiência humana se torna fonte de conhecimento, envolvida num contexto social e cultural, assim, assumem um papel formativo. A formação de cada um (a) se constitui um processo de socialização em contextos familiares, escolares e profissionais, constituem lugares de regulação de processos específicos que se entrelaçam uns com os outros, dando uma forma original a cada história de vida. Nesta perspectiva, as pessoas se colocam num processo de educação. Ao dizer educação baseio-me na definição dada por Silva (1987) que diz que “educação” é o ato de construir o nosso próprio modo de ser, junto com as pessoas com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade.

Nesta perspectiva, as trajetórias de vida desveladas pelo relato oral dos (as) colaboradores/as da pesquisa aqui apresentada, têm de fato um importante papel formativo

porque trazem experiências de formação que são parte do processo de se constituírem intelectuais negros (as).

Os relatos das trajetórias de vida educam na medida em que provoca, nas pessoas que os ouve, alegrias, tristezas, inspiração, apreço, repúdio e possibilidades de aprendizagem. Provoca sentimentos e expõe momentos de percursos. Estes relatos têm a capacidade de nos inspirar, questionar, incentivar e muitas vezes transformar. Quantas vezes mudamos algumas atitudes depois de ouvirmos a história de experiências de alguma pessoa que nos conta as formas pelas quais superou algum problema, venceu obstáculos e, conquistou seu objetivo. Por tudo isso, a trajetória de vida de intelectuais negros (as) se torna exemplo de vida para os (as) negros (as) que são discriminados (as), principalmente para os (as) negros (as) jovens. É o mais experiente orientando para a vida os menos experientes. Os relatos orais, recolhidos por meio de entrevista semi-estruturada, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e sócio-culturais vividos não só pelos narradores, mas também por sujeitos que os ouve e lê.

Nesse sentido, acredito que os relatos orais de trajetórias de vida que permitem contar histórias pessoais educam para a vida os mais jovens e outras pessoas que podem aprender ao ter contato com experiência vivida por outros. Por isso, creio que os (as) intelectuais negros (as) deveriam ser convidados (as) a contar sua trajetória de vida também nas escolas, de modo a colaborar para a educação das relações étnico-raciais.

Nesta perspectiva, de se superarem equívocos entre o que se ouviu falar e a realidade da história dos (as) negros (as), se faz necessário buscar meios que tornem a história e a cultura afro-brasileira mais conhecida, valorizada e respeitada. A trajetória de vida de intelectuais negros (as) uma vez partilhada, refletida, a partir do lembrar e do

relato, poderá servir de exemplo e incentivo principalmente para os (as) negros (as) mais jovens de modo que se orgulhem do seu povo negro, se identifiquem como negros (as), afim de preservarem sua cultura de origem. Neste contexto, é possível dizer que a trajetória de vida de intelectuais negros (as) é um dos patrimônios culturais afro-brasileiro. Tornar conhecida a trajetória de vida das pessoas negras que estão vivas é cuidarmos do patrimônio vivo da comunidade e contribuirmos com a preservação da nossa cultura negra. Como patrimônios vivos da comunidade negra, os (as) intelectuais negros (as), guardam na memória a sua trajetória de vida e rememorando esta trajetória, relatam experiências que não são somente suas mas de toda a comunidade negra. A memória armazena nossas experiências relacionadas aos nossos modos de ser, fazer, estar e transformar o mundo. Os (as) intelectuais negros (as) lembram trajetórias de vida e contam e ao contarem desvelam sua história, dão exemplos, fazem propostas de como se educar e se formar nas relações sociais.

O desvelamento da trajetória de vida de intelectuais negros (as) pode fomentar o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que ampliem o entendimento das relações étnico-raciais no Brasil. O registro desta trajetória, sua sistematização e disponibilização podem contribuir para fortalecer a identidade cultural dos (as) negros (as) que são discriminados, assim como uma conseqüente tomada de consciência da importância da preservação do patrimônio cultural negro e da reconstrução da história deste povo.

A trajetória de vida de intelectuais negros (as), uma vez conhecida por outras pessoas e disponível para pesquisa, torna-se também importante subsídio para ações educativas. A educação patrimonial é uma das ações possíveis de se educar para as relações étnico-raciais a partir do patrimônio. Educação patrimonial é “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, s.d.). Esse processo

permite as pessoas conhecerem, os diferentes patrimônios culturais que compõem o patrimônio cultural brasileiro, além de permitir ao indivíduo fazer a leitura da sociedade que vive e respeitar o diferente. Leva “ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (HORTA, s.d.)

Em relação aos processos educativos que resultam da prática de combate à discriminação racial presentes nas trajetórias de vida dos (as) intelectuais negros (as), é preciso dizer que são consequência do aprender e ensinar, aprender e ensinar que se processa na sua vivência familiar, profissional e no repassar experiência para os mais jovens. Nesses processos educativos se estabelece uma relação de alteridade, na qual não existe espaço para a manipulação de uma pessoa sobre outra, mas prevalece o respeito ao outro, ao diferente, dá-se um processo de troca de experiências. Alteridade é reconhecer que só construímos alguma coisa se nos comunicarmos com o outro, se valorizarmos a experiência do outro diferente de nós. Pois que a formação humana se concretiza a partir do momento que diante do outro diferente me reconheço diferente, reconheço na outra pessoa valores que ainda não tenho, mas que posso aprender com ela. Aprendendo, também posso ensinar coisas que aprendi e desta troca, construir novos conhecimentos.

Aprender a partir da trajetória de vida das pessoas também permite construirmos novos conhecimentos. O relato da trajetória de vida de intelectuais negros (as) traz experiências de vida, conquistas, saberes, dificuldades, superações que podem servir de subsídios para novas pesquisas na área da educação das relações étnico-raciais. Acredito que, também os seus escritos, produções guardam aspectos da sua cultura original que podem constituir parte do patrimônio cultural da comunidade negra. Como referência que são os (as) intelectuais negros (as) para sua comunidade, também são para a mesma

patrimônios vivos. Como patrimônio vivo da comunidade negra, o (a) intelectual negro (a) é um protetor da cultura negra e um divulgador que ao intercambiar seus saberes com outros renova e valoriza sua cultura.

O compromisso com a comunidade negra presente na trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa aqui apresentada, se traduz em resistência à opressão, mas também exprime a existência de um povo que quer ser visto ouvido e respeitado. Exprime o grito forte de liberdade contra um sistema que exclui pela cor, raça, religião, opção sexual, classe social. O (a) intelectual negro (a) assume uma postura de resistência a todo sistema que exclui, oprime e desumaniza. Ao se trabalhar com a trajetória de vida de intelectuais negros (as) é importante também, considerar o registro de suas produções científicas ou profissionais, de seus escritos, fotos, cartas, poemas porque armazenados poderão ser consultados por outros (as) pesquisadores (as) e/ou interessados (as) e desta forma ampliar o conhecimento e futuras pesquisas na área da educação das relações étnico-raciais. O registro de todas estas produções contribui para que a trajetória de vida destas pessoas negras seja conhecida e conhecida também a sua cultura de origem. Acredita-se que tal conhecimento pode também fortalecer a auto-estima dos (as) negros (as) que são discriminados (as).

O desconhecimento da cultura e da origem, somado a falta de referências positivas da raça, são fatores que afetam negativamente a auto-estima dos (as) negros (as). Creio que em vista da supremacia branca, e do domínio que estabelece na sociedade brasileira, muitos (as) negros (as) buscam assemelhar-se ao branco, fato que fortalece a ideologia do branqueamento que caracteriza-se como uma das formas de desenraizamento da cultura afro-brasileira. Ideologia essa que surge em meio à desvalorização da cultura de origem africana e da própria raiz africana no país.

É fato também que a discriminação contra a cultura negra tem causado à população negra diversos prejuízos, entre eles, a marginalização social, a exclusão das universidades e do mercado de trabalho. Um dos piores prejuízos é a tentativa de desenraizamento da sua cultura, que a meu ver destrói a humanidade da pessoa. Para desconstruir a desvalorização a que é submetida a cultura afro-brasileira, é necessário que se conheça esta cultura nas suas origens e conhecendo, aprender a preservá-la e valorizá-la, através de ações educativas que possam contribuir para impedir seu desenraizamento. Conhecer, valorizar, preservar são formas de resistência. Estas formas de resistir estão presentes na história do povo negro brasileiro. Resistência que se dava não apenas em movimentos de revolta, protesto, manifestações, mobilização política, mas também nas manifestações culturais. As manifestações culturais negras se transformavam em resistência contra a dominação cultural imposta pelos brancos.

O negro enfrentou inúmeras dificuldades para se integrar na sociedade e para isso deviam passar por um processo de branqueamento. Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, negros (as) intelectuais também não escaparam ao processo de branqueamento, eram levados a pensar a sociedade como os brancos a pensavam e concebiam, ou seja, uma sociedade equânime, justa e bem organizada, uma verdadeira democracia racial. E como os brancos, eles (as) deveriam pensar a situação do negro como consequência da sua incapacidade de ascensão social devido a sua pobreza e a falta de instrução (escrita, leitura) resultado da sua pouca inteligência. Mas, os (as) intelectuais “negros (as)” resistiram a esta ideologia, pensaram e agiram no sentido de transformar a realidade de opressão da sua comunidade negra. Interessante que mesmo nos dias atuais muitos duvidam da capacidade dos (as) negros (as) de pensarem e agirem sobre sua realidade como também de produzirem conhecimentos.

Os negros são vistos com desconfiança pela sociedade e sempre aparecem no imaginário social como ingênuos frágeis necessitados de auxílio, isso quando considerados negros bons, obedientes. Porém se adotarem uma postura de quem questiona, reage ou luta por seus direitos é considerado rebelde, violento, perigoso, uma ameaça à ordem social e constantemente reprimido e sujeito à prisão. Diante desta realidade os (as) intelectuais negros (as) questionaram e/ou questionam a imposição de idéias que alienam as pessoas de sua própria realidade e as ferem em sua humanidade e buscam trabalhar com idéias opostas ao interesse dominante e desta forma lutam para transformar a realidade de opressão de si próprio (a) como negro (a) e do seu povo, como podemos observar nos trabalhos que os (as) intelectuais negros (as), colaboradores (as) da pesquisa, prestaram e prestam para sua comunidade negra.

Portanto o (a) intelectual negro (a) se fortalece quando assume de fato um compromisso com o seu povo negro (SANTOS, 2004) e se dispõe a trabalhar para promover a cultura negra tornando-se referência positiva para os membros da sua comunidade, principalmente para os mais jovens. Acrescento ser necessário que os (as) jovens negros (as) busquem edificarem-se como pessoas o que inclui assumirem sua negritude, sua história, sua cultura, sua origem, junto com a comunidade negra.

Seguir o exemplo de vida de Bernardo, Dorvalina, Marilú e Sivaldo, não é simples, trata-se de um processo educativo que começa em casa, na família, depois se estende no trabalho, no convívio social. Processo que se desenvolve no conhecer a si próprio, seus limites, sua origem, sua história para entender as relações desiguais as quais sua comunidade é submetida na sociedade e conhecendo buscar transformá-la. Conhecer também o espaço onde formamos nosso intelecto, nossas representações, e junto com os outros aprendermos a nos edificar como pessoa e profissional. Desta maneira, vamos dando

novos significados a nossa história negra, reconstruindo-a e preservando nossa memória negra, nosso patrimônio, nossa identidade.

É importante ainda dizer que o (a) intelectual negro (a) não precisa ser necessariamente letrado, acadêmico, mestre ou doutor, por este motivo, busquei na pesquisa a compreensão do “intelectual orgânico” (GRAMISCI, 1982) e não apenas dos intelectuais classistas que representam valores universais (SANTOS, 2004) Não busquei na pesquisa apenas a compreensão dos grandes intelectuais, mas também dos “pequenos” (GUIMARÃES, 1999) que assim como os grandes, fazem história devendo da mesma forma que a história dos grandes, ser conhecida e estudada.

Considero que os objetos acumulados por esses intelectuais tais como: fotos, escritos, objetos são vestígios de uma caminhada e contam histórias. As habilidades adquiridas (artesanatos, pinturas, corte e costura poesia, danças, composições, produções científicas, palestras e outras) são manifestações culturais e preservam a cultura negra. Seus relatos orais desvelam a sua história individual e possibilitam resgatá-los como sujeitos ativos na construção de sua própria história. Os relatos orais resgatam o indivíduo como sujeito no processo histórico, possibilita conhecermos o contexto social, político e cultural que viveu e de alguma maneira ajudou a transformar. Podemos conhecer ainda os processos educativos que os fizeram construir conhecimentos, se formarem e se informarem para a vida, resistirem à desvalorização da sua cultura e conquistarem espaços para atuarem como profissionais na sociedade.

O relato da trajetória de vida dos (as) intelectuais negros (as) traz as experiências de sua vida na reconstrução não apenas da sua história individual como também coletiva, pois quando reconstrói sua história e assume o seu pertencimento racial, ele (a) fortalece e dá visibilidade para a comunidade negra.

Por fim, a formação de cidadãos críticos a partir do conhecimento de sua cultura e sua origem é uma forma de educar para as relações étnico-raciais. A educação dentro do contexto cultural valoriza o ser humano, uma vez que a cultura é a valorização do ser humano e assim sendo, parte integrante da sua educação. Este trabalho pretende ser uma pequena contribuição à pesquisa na área da educação e busca trazer a partir do relato da trajetória de vida de intelectuais negros (as), novos entendimentos das relações étnico-raciais na sociedade. Acredito que muitos outros trabalhos feitos no contexto da educação das relações étnico-raciais a partir da trajetória de vida de pessoas negras abrirão novos caminhos para outras pesquisas nesta área da educação. Este trabalho soma-se a outros já feitos e outros que virão no sentido de trazer novas perspectivas e instrumentos para combater a discriminação racial na sociedade brasileira, melhorar as relações étnico-raciais no país e principalmente melhorar a qualidade de vida da população negra. Como dizem os (as) mais experientes militantes negros (as) “a luta continua”. Axé!

Referências Bibliográficas

ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* São Carlos: UFSCar, 2004. Dissertação de Mestrado

ANDRADE, Elaine Nunes de. Do movimento negro-junvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador/BA: Novos Toques, s.d. p.179-202.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Construindo a auto-estima da criança negra* In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação fundamental, 2001. p.111-117.

ARAÚJO, Emanuel de. *Museu Afro-brasileiro: um conceito em perspectiva*. São Paulo: Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial, 2006.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. 2.ed. São Paulo: Senac, 2004.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia- hoje/vol3n7/marcia.htm>. Acesso em: 28 de nov de 2007.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & Classes sociais e grupos de prestígio*. 2 ed. Salvador: EDUFBA-EGBA, 1996.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. *Evitando a “esportização” e a “folclorização”, a capoeira se afirma como cultura negra*. Revista Palmares Cultura afro-brasileira, Brasília, ano1, n.1, p.64-67, ago.2005.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. *Griôs africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5201--Int.pdf>.

Acesso em: 20 de mar de 2007.

BENTO, Maria Aparecia Silva. *A cor do silêncio*. In: Racismos Contemporâneos. Organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 99-110.

BISPO, Reginaldo. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=Biografia+de+Henrique+Antunes+Cunha&btnG=Pesquisa&meta>. Acesso em: 05 ago 2008.

BONDÍA, Jorge Larosa. *Notas sobre a experiência o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n' 19, p. 20-28, 2002.

BORN, Claudia. *Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos*. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 3, n.o 5, jan/jun 2001, p.240-265.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Queros, 1979.

BOTELHO, D.M. *Educadores e Relações raciais*. Bras. Cresc. Desenv. Hum., São Paulo, v.9,n.2, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP003/2004. Brasília: MEC, 2004.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. São Paulo: Ática, 2003.

CANANI, Aline S. K. Borges. *Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil*. In: Horizontes Antropológicos. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n.22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004. p.163-175.

CAMACHO, Thimoteo. *Florestan Fernandes e as Ciências Sociais no Brasil*. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/08/03-camacho.pdf . Acesso em: 06 ago 2008.

CAMARGO, Oswaldo de. A gloria de Carolina Maria de Jesus. Disponível em:<http://oswaldodecamargo.blogspot.com/2010/02/gloria-de-carolina-maria-de-jesus.html> Acesso em 6 de abr 2007

CARNEIRO, Sueli. *Que país é este?* Disponível em : http://www.Ipp-uerj.net/olped/Acoes_Afirmativas/exibir_opiniaio.asp?codnoticias=2762 . Acesso em: 04 ago 2008.

CONCEIÇÃO, Regina. *Lugares de memória, Espaços de vivência*. São Carlos: UFSCar, 2001. Originalmente apresentada como Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. *Negritude e auto-estima*. In: SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Nossas Raízes Africanas*. São Paulo: 2004. p.150-155.p.21-27.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. *Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as)*. São Carlos: UFSCar, 2003. Originalmente apresentada como Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CURY, Maria Catarina, RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *Professores negros: etnicidade e processo identitário*. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/curyrtf> > Acesso em: 9 set. 2008

CONCEIÇÃO, Regina; GIGANTE, Moacir; SILVA, Petronilha B.G. e. *Memória do social dos descendentes de africanos – considerações em torno das possibilidades e desafios para a pesquisa*. São Carlos, 1999 (digitado).

DERMATINI, Zélia de Brito Fabri. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: SINSOM, Olga de Moraes Von. Experimentos com histórias de Vida: Itália- Brasil. São Paulo: Vétice, 1988. p.44-77

[DEUS, Zélia Amador de. A questão racial no Brasil. Disponível em : http://www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/BELEM%5CPAPERS%5C1%20ZELIA%20AMADOR%20DE%20DEUS.rtf . Acesso em: 04 ago 2007.](http://www2.mre.gov.br/ipri/Rodrigo/RACISMO/BELEM%5CPAPERS%5C1%20ZELIA%20AMADOR%20DE%20DEUS.rtf)

DUSSEL, Enrique D. *A pedagogia latino-americana (a Antropologia II)* In: DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p. 153-281

DUSSEL, Enrique D. *Una filosofía de la liberación. El grito doliente de la otredad como dimensión del sentido y significado de una actual realidad histórica*. (s.i).

DUSSEL, Enrique. *Transmordenidad e Interculturalidad: interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México City: UAM-Iz, 2005.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Mas afinal para que interessam a um cigano as equações?* In: GOMES, Nilma Lino, GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (orgs.) *Experiência étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIORI, Ernani Maria. *Conscientização e Educação*. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10, 1986.

FONSECA, Eduardo F., ANDRADE, Rosa Maria T. *Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

FREITAS, Sonia Maria. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo, 2002.

FREITAS, Décio de. *Palmares: a guerra dos escravos*. Graal, Rio de Janeiro: 1981.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.
- GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria, et al. *Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos de uma colcha*. São Carlos: s.d.(mimeo).
- GIGANTE Moacir. *História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau*. São Carlos: UFSCar, 1993. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1993.
- GIGANTE Moacir. *A fábrica é escola: práticas sociais e educativas de empresários e trabalhadores*. São Carlos: UFSCar, 2003. Originalmente apresentada como Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- GOMES, Ana Paula dos Santos. *Trajetória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira*. In: OLIVEIRA, Iolanda, GONÇALVES E SILVA, Petronilha, B, PINTO, Regina Pahin (orgs.) Negro e Educação: escola, identidades, cultura políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005, p.177-189.
- GOMES, Ana Paula dos Santos; CIARLO, Ana Maria, CIARLO, Antonio Carlos(orgs.) *A criança negra e a escola: inventário da coleção Projeto "Salve 13 de Maio?"*. São Carlos: UEIM/CECH/UFSCar; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2001. CD-ROM.
- GOMES, Ana Paula dos Santos (Bolsista atividade); SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.(Orientadora). *Documentação do Projeto "Salve 13 de Maio?"*: apoio à pesquisa sobre criança negra na escola. In: VIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2000. São Carlos, SP: DEME/UFSCar, 2000, p.36. (Sessão Posters)
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Ressonância, materialidade e subjetividade: culturas como patrimônios*. In: Horizontes Antropológicos. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n.22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004. p.15-36.

GONÇALVES, Maria das Graças. *No movimento do rap: marcas da negritude*. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assumpção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SIVÉRIO, Valter (orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.291-306.

GONÇALVES FILHO, José Moura. *Olhar e Memória*. In: NOVAES, Adauto (org). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Intelectuais negros e formas de integração nacional*. In: Horizontes Antropológicos. UFRGS, IFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004. p.271-283.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed.34, 1999.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HENNEMANN, Mírian Sirley. *Fenomenologia e psicologia em Amadeo Giorgi*. Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais. Anais ANPESS/CBCSS, 1990.

HENRI-PIERRE, Jeudy. *Memórias do Social*. Tradução de Márcia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1996.

IANNI, Octavio. *O preconceito racial no Brasil*. In: Horizontes Antropológicos. UFRGS, IFCH. Programa de Pós –Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n.o 22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004. p.9-20.

LEITE, José Correia. *...E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. São Paulo: 1992.

LONDRES, Cecília. *Para além da “Pedra e Cal”*: por uma concepção ampla de patrimônio. In: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n° 147, p.185-204, out/dez 2001.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Ademil. *Escola, Socialização e Cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: UFSCar, 1994. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1994.

LOPES, Helena Theodoro. *Axé e vida*. In: Estudos Afro-Ásiáticos: CEEA do Conjunto Universitário Candido Mendes, n.o.2. Rio de Janeiro: 1986, p.39-62.

MACHADO, Vanda. *Mitos brasileiros e vivências educacionais*. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em 28/3/2008.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; RAVETTI, Graciella. Verbete Carolina Maria de Jesus. Disponível em: In: *Catálogo das escritoras brasileiras*. http://www.mulheraliteratura.ufsc.br/catalogo/carolina_vida.html. Acesso em 29/3/2008.

MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (orgs.). *Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03*. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

MARI, Luiz Cesar de. *O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em gramsci: uma perspectiva de emancipação humana*. Disponível em:

<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/rodson/ftp/Gramsci.rtf>. Acesso em 19 de abril de 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. GONÇALVES E SILVA, Petronilha e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p.117-128.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil: história, realidade, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.

MAGALHÃES, Fernando. *Museus, Patrimônio e Identidades: ritualidades, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição*. Profedições, 2005.

MARTUCCI, Elizabeth Márcia. *Processos educativos na mediação da informação em biblioteca pública: um estudo fenomenológico*. R.Bibliotecon. Brasília, vol.21, n.o 2, p.167-188, 1997.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. *Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*. São Carlos: UFSCar, 1999. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

MORAES, Regina Helena. “*Nos meandros do processo da formação da identidade profissional de professoras e professores negros*”. São Carlos: UFSCar, 2006. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. Editora Thompson-Pioneira. São Paulo, 2002

MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação fundamental, 2001. p.111-117.

NASCIMENTO, Abdias do. *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*. In: *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. Vol.18, nº 50 (2004). São Paulo: IEA, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do pan-africanismo*, Salvador, Edufba, 2002

NASCIMENTO, A. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NEGRINE, Airton. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva & MOLINA, Vicente (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NORA, Pierre. “*Entre Memória e História: a problemática dos lugares*”, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

PAVIANI, Jaime. *MERLEAU – PONTY: a fenomenologia e as ciências do homem*. In.: *Pesquisa em serviço social*. Rio de Janeiro: ANPESS – CBC/SS, vol 1, ano 1, 1990

OJO-ADE, Femi. *O Brasil, Paraíso ou Inferno para o Negro? Subsídios para uma Nova Negritude*. In: BACELAR, Jéferson, CAROSO, Carlos. *Brasil, um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999. p.35-50.

OLIVEIRA, Raquel de. *Preconceitos, discriminações e formação dos professores - do proposto ao alcançado*. São Carlos: UFSCar, 2001. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Raquel de. Relatório GTAA “*Salve 13 de maio?*”-1996 – sobre as mentiras e verdades do racismo na escola paulista. São Paulo: 1987. (mimeo).

PINTO, Laudicéa d e Souza. *Gramisci e os Intelectuais*. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11. Acesso em: 27 ago 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: FFCH-USP, Centro de Estudos Rurais e Urbanos-CERU, 1983.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t216.pdf>. Acesso em 31 jun 2007.

SANT ‘ANA, Antonio Olímpio. *História e Conceitos Básicos Sobre Racismo e seus derivados*. In: KANBEGELE, Munanga. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p.31-60.

SANT ‘ANA, Antonio Olímpio. *História e Conceitos Básicos Sobre Racismo e seus derivados*. In: KANBEGELE, Munanga. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-67.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O movimento negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. São Paulo: 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro” : um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: Pallas, 2002.

SANTOS, Sônia Querino dos. *O dia seguinte a abolição*. In: SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Nossas Raízes Africanas*. São Paulo: 2004a. p.145-149.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. São Paulo: Global Editora, 2004b.

SOARES, Afonso Maria Ligorio, SANTOS, Maria Conceição dos. *A luta contra a escravidão à inserção na sociedade brasileira*. In: SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Nossas Raízes Africanas* . São Paulo: 2004. p.91-110.

SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 de nov de 2007.

SCARPELINE, Rosaelena. *Lugar de morada X Lugar de memória: a construção museológica de uma Casa Museu*. Disponível em <http://www.preac.unicamp.br/memoria/textos/Rosaelena%20Scarpeline%20%20completo.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2007

SEYFERTH, Giralda. *O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p.17-43.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002. p.73-88.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. In: *MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola*. Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

SILVA, Jônatas Conceição da. *Vozes quilombola: uma poética brasileira*. Salvador. EDUFBA: ILÊ AIÊ, 2004a.

SILVA, Antônio Aparecido. *A produção de preconceitos e esteriótipos anti-negro no século XIX*. In: *SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. Nossas Raízes Africanas*. São Paulo: 2004b. p.150-155.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. In: *MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação fundamental, 2001a. p.21-37.

SILVA, Maria Palmira da. *O alcance político dos movimentos sociais de combate ao racismo no Brasil*. In: *BARBOSA, Lúcia Maria de Assumpção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SIVÉRIO, Valter (orgs.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2004c. p.109-121.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagens e ensino das africanidades*. In: KANBEGELE, Munanga. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001b. p.117-122.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, Terezinha Juraci Machado da. *Esteriótipos sobre a inferioridade do negro na literatura: uma tentativa de análise*. In: TRIUMPHO, Vera. Rio Grande do Sul: aspectos da negritude. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.p.41-49.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Pesquisa em Educação com base na Fenomenologia*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social, v.1, Ano 1, 1990. p.110-131.

SILVA, Marcos Rodrigues da. *O negro no Brasil: História e Desafios*. São Paulo: FDT, 1987a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e identidade dos negros trabalhadores do Limoeiro*. Porto Alegre: UFRGS, 1987b. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos*. São Carlos: UFSCar, s.d., (Apostila)

SILVEIRA, Flavio Leonel Abreu da, LIMA FILHO, Manuel Ferreira. *Por uma antropologia do objeto documental: entre a "alma nas coisas" e a coisificação dos objetos*. In: Horizontes Antropológicos. UFRGS. IFCH. Programa de pós Graduação em Antropologia Social. Ano 10, n' 22 (2004). Porto Alegre: PPGAS, 2004.

RUFINO, Alzira. *Configurações em preto e branco*. In: Racismos Contemporâneos. Organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p.29-38.

TEIXEIRA, Moema de Polio. *Negros na universidade: Identidade e Trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: historia oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURINHO, Gustavo. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=1386 . Acesso em: 04 ago 2008.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. *Ser Negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1987.

VIEIRA, Dojival. Portal do voluntário: *Como vive a população afrodescendentes?* Disponível em: www.dialogoscontraoracismo.com.br/topovoltar . Acesso em: 04 ago 2008

ZUIM, João Carlos Soares. Sobre o neologismo intelectual. Disponível em: www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigo_pdf_res/15/05zuim.pdf . Acesso em: 15 de novembro de 2007

WEIL, Simoni. *O enraizamento*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.