

XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH

ÁREA TEMÁTICA: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

SIMPÓSIO Nº 37: DA RELAÇÃO COM O SABER: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, TRANSMISSÃO E AQUISIÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR.

Título do Trabalho: Ensino de história e identidades étnicas: um estudo a partir da escola de uma comunidade remanescente de quilombo.

Autoras: Maria Aparecida Bergamaschi e Sônia Maria dos Santos Marques

Instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual do Oeste do Paraná, respectivamente.

**Ensino de história e identidades étnicas:
um estudo a partir da escola de uma comunidade remanescente de quilombo.**

Maria Aparecida Bergamaschi¹
Sônia Maria dos Santos Marques²

Provocadas a pensar sobre possibilidades metodológicas para o ensino de história no ensino fundamental, rastreamos as diversas experiências que vivenciamos na tarefa para formar professores, tanto no que tange as nossas próprias experiências de docência nos cursos de história e pedagogia, quanto no acompanhamento de trabalhos de formação continuada junto a diversas redes de ensino. Nas conversas preliminares com o grupo de pesquisa que visavam situar um campo para a realização deste trabalho, predominou uma sedutora temática, relacionada à investigação desenvolvida pela Sônia na comunidade de São Miguel³. Nos relatos que trazia de suas entrevistas e observações na comunidade remanescente de quilombo, ficava evidente a demanda dos professores entrevistados, que almejavam algo mais para aquela escola, especialmente porque, ao serem alvo de pesquisas, também esperavam respostas destes pesquisadores sobre a prática docente, sobre metodologias de ensino, sobre o que e como ensinar numa escola com uma população predominantemente negra.

¹ Professora de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutoranda em Educação na UFRGS.

² Professora de história na Universidade Estadual do oeste do Paraná e doutoranda em Educação na UFRGS.

³ O relatório da outra pesquisa realizada pela professora Sônia Maria dos Santos Marques nos anos de 2001/2002 é denominado: **São Miguel: educação e identidade**, cujo projeto foi financiado pela Universidade Candido Mendes - Centro de estudos Afro-asiáticos-CEAA / Fundação Ford financiadora.

Contatamos com as professoras da escola e marcamos a data para conhecer na prática, uma parte da proposta de ensino desenvolvida numa turma de quarta série. O desafio: a partir da análise do trabalho realizado nessa turma, refletir sobre as possibilidades de ensino de história na perspectiva de constituição de identidades étnicas, sendo que o nosso olhar direcionava-se para um grupo de crianças majoritariamente negras. A escola de ensino fundamental, no período em que a visitamos, totalizava 213 crianças e adolescentes matriculados em turmas de educação infantil à 8ª série, sendo 190 negros da comunidade de São Miguel e 23 brancos, descendentes de alemães e italianos.

Quando nos referimos a comunidades remanescentes, geralmente, ocorre às pessoas comunidades isoladas, que se organizaram e permaneceram assim, sem relações mais estreitas com outras povoações. Portanto, entendemos ser importante mostrar as discussões a respeito das comunidades remanescentes, que vêm se intensificando em nosso país desde 1996, quando saiu o primeiro laudo antropológico sobre comunidades rurais - Quilombo do Rio das Rãs. A partir daí muito têm se escrito sobre a temática. Na perspectiva de vislumbrarmos possibilidades para a compreensão da comunidade em que se situa a escola por nós estudada, apresentamos o que Moura (1997, p. 42/43) diz sobre quilombos contemporâneos, que podem ser conceitualizados como:

“Comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que, mantém laços de parentesco e vivem, em sua maioria de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica”.

O conceito de comunidade remanescente tem sido ampliado no sentido de englobar as diferentes experiências históricas presentes na sociedade brasileira, cujo estudo colabora para que o Brasil se conheça mais. Entendemos que a história do Brasil aparece como um elemento importante para a constituição de identidades e, em especial a história dos negros brasileiros, que vêm adquirindo destaque e conquistando espaços que possibilitam a compreensão da inserção social das várias etnias que foram arrancadas de suas terras e trazidas para a Brasil como mão de obra escrava para o empreendimento colonizador a partir do século XVI e que, ao longo da escravidão, desenvolveram inúmeras formas de luta e resistência. Sabemos que, ainda hoje, quando nos referimos a quilombos, as pessoas associam a esses grupos negros uma imagem de África recriada no Brasil, com exercício de atividades econômicas de sobrevivência e produção semelhantes.

Se, neste texto, insistimos em evidenciar a reflexão acerca do significado de comunidades remanescentes de quilombos, é porque entendemos que constitui um elemento importante para o ensino de história. A abordagem dos conteúdos, a escolha e a concepção que deles apresentamos aos alunos, indica uma primeira preocupação no que tange a elaboração de uma proposta de ensino. É o que fazem os professores e alunos da escola Municipal Manoel Albino Carvalho, ao vivificarem

essa discussão no interior da escola, priorizando o entendimento do que se passa e o que se passou com o grupo e as gerações que os antecederam, a relação com a terra, com as comunidades envolventes, com a história oficial e outras versões da história que estão sendo escritas no presente.

Uma comunidade e sua história não existem como essência natural, pois são construções históricas, sociais e culturais. A construção social da negritude e das identidades étnicas é fruto de processos que muitas vezes articulam conflitos, diferenças de interesses e de necessidades, numa teia de relações complexas, delicadas e contraditórias. A história é um elemento importante, que procura atribuir sentidos para as relações sociais no tempo e no espaço. Woodward (2000, P. 11) afirma que a produção de identidades encontra forte ressonância no passado, quando um determinado grupo reafirma a experiência coletiva de memória: *“uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”*. Portanto, visualizamos na história, tanto na sua produção quanto no seu ensino, um fator primordial para fortalecimento das identidades étnicas dos indivíduos que compõe a comunidade de São Miguel, especialmente das crianças e adolescentes que freqüentam a escola e podem ter nela um espaço para a potencialização de suas múltiplas identidades, numa perspectiva cidadã.

O fato de essa comunidade negra ter sofrido um apagamento no tempo e no espaço da história sul-riograndense é um primeiro aspecto que queremos destacar para a reflexão sobre o ensino da história que, majoritariamente, vem sendo desenvolvido nas escolas gaúchas. As práticas escolares, em geral, contribuem para perpetuar a invisibilidade da história dos negros do Rio Grande do Sul, bem como de outros povos menos valorizados na hierarquia étnica que setores da sociedade costumam implementar, em consonância com uma visão de mundo eurocêntrica, branca e cristã. Em consonância com a maioria das pesquisas, em muitas narrativas da história do Rio Grande do Sul o negro não é considerado como elemento componente do processo histórico. Essa invisibilidade, característica da historiografia tradicional, pode ser explicada pelo baixo percentual de negros na composição populacional do Estado⁴. Leite (1995, p. 114) reitera essa constatação: *“A historiografia do Sul do Brasil subestima a presença do negro. O Rio Grande do Sul teve um sistema escravista significativo, 27% da população em 1860 era escrava”*.

Na abordagem da história da comunidade, figuram diferentes narrativas: uma versão, tida como oficial, diz que essa terra foi doada por uma família de senhores para um grupo de ex-escravos e que, aos poucos, outras pessoas negras foram se achegando e assim foi se constituindo uma comunidade, a qual foi dado o nome de São Miguel, São Miguel dos Pretos. Esse é o nome da antiga comunidade, cuja desinência “dos pretos” diferencia da outra São Miguel, localidade nova onde vivem os descendentes de alemães. É divulgada também uma versão da própria comunidade,

⁴ A população do Rio Grande do Sul no que se refere a cor e raça é branca: 85,4%, parda 9,9%, 4,5% amarela e indígena 0,25% (1996)

relatada por um velho morador de São Miguel, entrevistado por Sônia, e que, através de suas antigas lembranças conta outra história: seus bisavós, que eram escravos, receberam de seus senhores algumas cabeças de gado, e na época da abolição da escravatura venderam o gado e adquiriram uma pequena faixa de terra. Com o tempo, outras pessoas negras foram chegando e constituindo essa comunidade.

Segundo pesquisas realizadas pelo NUER - Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas da Universidade Federal de Santa Catarina durante o processo de elaboração do laudo antropológico com vistas à demarcação e legalização daquela terra, dizem que foram doadas aos negros na revolução de 1893⁵, demonstrando que não há uma relação tão direta com a escravidão. Detectaram os antropólogos que essas terras foram doadas para algumas pessoas negras que participaram da revolução, e assim foi se constituindo a comunidade, com outros negros, todos parentes, que foram se agregando ao grupo com o decorrer do tempo. A história da comunidade é aprofundada nos relatórios da pesquisa realizada pela Sônia, e dela destacamos apenas alguns aspectos para visualizar a escola, suas práticas e as possibilidades vislumbradas como aspectos importantes para a constituição das identidades das crianças e adolescentes que freqüentam a escola e para as demais pessoas do grupo.

O diálogo das narrativas sobre a história de São Miguel está aqui exposto com o propósito de evidenciar as diferentes escritas da história, que às vezes o ensino mais tradicional não aborda, reforçando assim a concepção de uma única verdade histórica, geralmente a oficial. O fato de existirem poucas referências sobre a história daquela comunidade pode ser aproveitado como um mote de pesquisa, a exemplo do que vem realizando uma das professoras da escola. A escassez de documentos escritos, se por um lado dificulta a pesquisa, também proporciona a possibilidade da utilização de outras fontes, como as fontes orais, que além da legitimidade para a produção de pesquisas que resultem narrativas elaboradas no âmbito da escola, como uma metodologia na produção de conhecimentos, permite o exercício da oralidade, elemento tão forte na tradição dos povos afro-descendentes. Essa possibilidade metodológica agrega um elemento importante na relação escola comunidade, pautada na valorização das falas de pessoas que, em geral, foram silenciadas no processo histórico, principalmente os velhos, alijados do cotidiano na nossa sociedade, e que têm em suas lembranças, muitas histórias a contar.

Os negros da comunidade de São Miguel acreditam ser necessário entender que a memória é o caminho pelo qual percorrem os espaços da vida e constroem a imagem de si e do outro em um determinado tempo; um tempo que, para eles, unifica origem e destino de cada um e de todos com relação ao território em que vivem e onde viveram os que os antecederam. Por termos esse

⁵ Referência a chamada Revolução Federalista, instigada pelas elites gaúchas e que envolveu grande parte da população sul riograndense no final do século XIX, após a abolição da escravidão no RS e no Brasil.

entendimento, reiteramos que a utilização de fontes orais como possibilidade de construção de narrativas históricas pulsantes e vivas, representa, justamente, uma opção política de valorização da fala das pessoas e de sua historicidade. Professoras e alunos, ao convidarem as pessoas velhas da comunidade de São Miguel para contar aspectos de suas histórias de vida e da história da comunidade, poderão recuperar modos de ser e de fazer, que, de forma mais geral contribuem para a constituição de vínculos de pertencimento com a história e a memória da comunidade.

Entrevistas, orientadas por roteiros elaborados previamente em aula, provocam diálogos interessantes entre escrita e oralidade. Preparando a saída de campo, os grupos selecionam temas de interesse, e, sob a orientação do professor levantam itens que deverão constar nas perguntas, bem como as pessoas consideradas boas informantes sobre o que desejam pesquisar. Por exemplo, se o interesse de um grupo é a infância e as brincadeiras infantis antes da existência da escola na comunidade, ou seja, períodos anteriores aos anos 60, deverão localizar pessoas com mais de 50 anos. Muitas vezes as crianças e os próprios adolescentes entrevistam mães e pais para saber sobre ‘antigamente’, pois a concepção que eles têm de velhos não ultrapassa a uma geração anterior. Para tanto, um estudo prévio de localização no tempo passado, embora recente, é de muita importância para potencializar a pesquisa, bem como observar as hipóteses dos alunos acerca das noções de tempo e as possibilidades que o trabalho oferece para instrumentalizá-los com ferramentas conceituais básicas para a compreensão do tempo histórico.

Atividades como essa são pequenos exemplos de como a construção de narrativas sobre a história da comunidade constitui possibilidades para a aprendizagem de noções históricas fundamentais, como as interpretações que produzem os fatos históricos, as mudanças, as permanências e as próprias noções de tempo no que tange a duração, seqüência, tempo presente e tempo passado. São atividades que contribuem para que os alunos se apropriem de linguagem específica da história, apropriação que se dá na articulação entre as formas e os conteúdos do ensinar. Mas, são também essas atividades que constroem identidades, que insere cada indivíduo no grupo, através das múltiplas possibilidades de identificação, construindo vínculos de pertencimentos a uma comunidade de memória, como no dizer de Dominique Borne (1998, p.133):

“O ensino de história contribui para a construção de cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, e não temerosamente preservada, sem arrogância, aberta a outras solidariedades que não a de nação. Mas o professor de história ensina também o rigor crítico. Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furores de uma atualidade lançada (...), então a história pode ajudar a tomar essa distância, indispensável ao exercício do pensamento livre”.

Porém, o que antes referíamos como diálogo entre o oral e o escrito, poderá agora configurar-se em outras leituras realizadas em sala de aula, em outras abordagens de estudo e pesquisa que envolvam também fontes escritas, que apontem para outros tempos e, outros espaços,

pois a comunidade de São Miguel está inserida num município, num estado e num país e seus movimentos mantêm consonância/dissonância com o que ocorre em outros contextos. Para proporcionar essa visão, o ensino implementado deverá assegurar aos alunos a possibilidade de interagir com diversos documentos, inclusive a leitura crítica de textos didáticos que apresentam diferentes interpretações, inserindo-os logicamente no tempo, possibilitando-os a identificar diferentes fatos e produzir sentido. Em suma, como anuncia Borne, através do ensino de história, propiciar metodologias que permitam aos alunos a experiência do *metier* do historiador.

Temos a convicção que, para se pensar em uma metodologia de ensino de história articulada com a constituição das identidades étnicas das pessoas envolvidas, a história da própria escola deve constar como prioridade, bem como seu significado para aquela comunidade de memória, na interação com cada indivíduo em particular. A escola Municipal Manuel Albino de Carvalho é muito mais do que um espaço escolar, pois ali funciona um centro comunitário. Junto ao prédio da escola encontra-se outro espaço, onde ocorrem reuniões do movimento negro e de uma cooperativa que começou a ser organizada para a produção de pães e salgadinhos na perspectiva da geração de renda. É também o lugar que as pessoas se reúnem por ocasião de velórios e de bailes. Percebe-se que a escola é um ponto de encontro e discussão, é um espaço de significação para a comunidade. Pensar as práticas pedagógicas que são realizadas na escola significa pensar neste espaço, que se amplia, pois além de um lugar para aprender os conhecimentos sistematizados que a humanidade produziu ao longo de sua trajetória, se constitui num espaço de construção e potencialização de identidades étnicas, contribuindo assim para mobilizar o grupo na luta pela terra e no reconhecimento das pessoas da comunidade em sua cidadania.

Aquilo que reúne as pessoas, a socialidade que perpassa o grupo na convivência, como momentos de prazer/lazer/trabalho/dor, no baile, no velório, na organização do grupo de crianças da escola que apresentam uma dança na Universidade ou, a moda das festas de origem alemã⁶, organizar festas de origem africana produz efeitos que não se adequam a uma lógica de identidade fixa e individualista, mas em identidades construídas na interação, portanto cambiantes. Segundo Maffesoli (1999, p. 301) é a lógica da identificação. Não mais a “*identidade estável e garantida por si mesma*”, mas um deslizar da identidade para processos de identificação.

É importante salientar que não trabalhamos na perspectiva de marcas essenciais que definem uma identidade étnica negra, mas numa concepção em que as identidades étnicas são historicamente construídas. Acreditamos, como afirma Silva, (apud Meyer, 2000, p. 96) “*aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, imagens memórias, narrativas,*

⁶ Para ilustrar a importância dessas festas na comunidade dos negros de São Miguel, relatamos o depoimento de um dos moradores: “*Alemão e italiano tinham uma origem o negro não. Faziam uma festa e diziam: aquela festa era de origem alemã, aquela era de origem italiana> Mas o negro não tinha uma festa que pudesse dizer sua. Mas agora saiu aquela festa do ano passado, em que se diz festa do negro. Agora nós podemos dizer que temos uma origem*”. (entrevista realizada por Sônia, em 04/09/2000).

mitos que ‘cimentam’ sua unidade, que definem sua identidade”. Identificamos, no trabalho observado na escola, um ponto alto de construção de identidades étnicas, talvez até, em certo sentido, estereotipando comportamentos e simplificando a compreensão e implementação das ações que acabam homogeneizando padrões. Mas há um processo de identificação nesse viver e conviver que anunciam o que está nascendo, marcado também pela ambigüidade. A perspectiva da impossibilidade de uma identidade única e fixa, aponta situações de confronto e interação de diferentes situações e sistemas de significação para a constituição de outras identidades. Porém há que se considerar, conforme explicita Hall (1999, p. 21) *“Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada”.*

A partir dessa idéia, construímos um entendimento que reforça o papel da escola no processo de constituição de identidades: a luta política pelo reconhecimento do grupo, pela valorização de cada indivíduo e da comunidade como um todo e da legalização da terra, está diretamente relacionada com a potencialização da negritude, de se reconhecerem e serem reconhecidos como negros. Talvez seja explicável, por esse viés, o depoimento da professora ao dizer que eles, seus alunos, têm a musicalidade, a dança, o ritmo impressos em seus corpos e isso tem que ser aproveitado em aula. E, num passe de mágica, todas aquelas crianças são obrigadas a gostar e praticar músicas e danças afros, a falar da história dos negros todos os dias, a pensar em sua negritude durante toda a aula. Como se houvesse uma identidade fixa, em que os negros são obrigados a ter uma cultura, a cultura dos negros, definidos por padrões de comportamento pré-fixados, desconsiderando também outros aspectos da vida que importam para a construção de identidades, como questões de gênero, classe, religiosidade, idade, grupo familiar, dentre outros. Essa é uma ambigüidade vivida na escola e que revela sua complexidade.

Porém, sabemos que, durante muito tempo, a educação se calou perante as dificuldades raciais percebidas no cotidiano da sala de aula ou no interior dos processos de ensinar. Hoje, considera-se que uma das tarefas da educação para transformar a sociedade é conseguir eficiência educativa com sensibilidade solidária. Nessa concepção, a educação pode colaborar na transformação da sociedade ou, ao contrário, ser instrumento para a sedimentação da dominação de grupos e classes sociais. Como bem expressa Freire, (1996 p.110): *“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento”.*

Uma das atividades observada e analisada foi um teatro de fantoches, culminância de todo o processo de elaboração de personagens negros e do próprio roteiro, criado pelos alunos. O desenvolvimento do trabalho suscitou várias reflexões: primeiro, que diz respeito às próprias atividades e como contribuem para constituir identidades étnicas. A possibilidade de elaborar

histórias que circulam no imaginário da comunidade, em resolver com um final feliz as vivências tristes dos negros nas interações com a sociedade branca ou na escola, esta, palco de muitas histórias conflituosas e trágicas para as crianças, que sentem as marcas produzidas nos seus corpos, traduzidas em reprovações, insucessos e muita humilhação diante de um saber branco que se diz superior. Nas cenas por eles criadas, os personagens negros eram fortes, enfrentaram desafios, correram riscos e foram vitoriosos. Todo o processo de concepção, criação, ensaio e apresentação do teatro de fantoches configuram experiências que afirmam positivamente os negros na escola, principalmente por demonstrarem a capacidade de criação, na perspectiva de redirecionarem os próprios rumos das relações, muitas vezes tratadas como destino. A criação de fantoches negros demonstrou uma sensibilidade para uma estética corporal plural identificada também com os negros.

Seguindo a trilha do teatro de fantoches, a turma toda encenou um júri popular, elaborado para os festejos da semana da consciência negra. Desfilaram diante de nós os jurados, advogados de defesa e de acusação, bem como diversas testemunhas, que através de um texto também elaborado pela turma, apresentavam os mais variados argumentos, representando muitas vezes clichês moralistas, mas demonstrando também que haviam pesquisado as leis, a história dos negros de São Miguel e o processo histórico brasileiro, referido freqüentemente durante a peça teatral.

Essa atividade produziu em nós um mal-estar que, acreditamos próprio do constrangimento que a vivência de situações discriminatórias. Também porque estava ali explicitado concretamente, pela cor da pele de cada uma das crianças e pelos seus dizeres, um antagonismo histórico e que talvez seja papel da escola problematiza-lo. Talvez, à escola coubesse o papel de apresentar elementos quer permitissem aos alunos compreender os intercâmbios materiais e simbólicos que estão presentes no espaço escolar e na própria comunidade. Se a escola conseguisse trabalhar a constituição da comunidade de São Miguel, considerando que ali se cruzam diferentes etnias, alemã/italiana/afro-descendentes, compreendendo o movimento de invenção/reinvenção que esses grupos geraram e geram no seu processo de vida, problematizando relações que foram obliteradas e/ou naturalizadas.

Para o enfrentamento de questões tão complexas e para superar os clichês, são necessárias professoras bem preparadas, que tenham noções básicas de história e antropologia, que tenham elementos para tratar a diversidade, identificar as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira. É também isso que reivindicam os professores: programas de formação continuada que abordem temáticas relacionadas às realidades vividas e que atendam as diferentes situações escolares. Não só a forma de implementar as aulas é importante, mas o conteúdo deve ser bem cuidado, aprofundado, pois aí também reside a possibilidade do rigor que contribui para a construção de um pensamento crítico.

Observamos uma aula de artes, em que estava sendo proposta a elaboração de máscaras. Para desenvolver essa atividade a professora fez uma fundamentação, trouxe para a sala livros com imagens de artistas europeus importantes, que se inspiraram na arte de máscaras africanas. Aí percebe-se uma inversão da perspectiva eurocêntrica, já canônica em nossas escolas⁷. Não mais a Europa como inspiradora, mas a África, ditando moda e inspirando artistas plásticos como Picasso. A intenção da professora em colaborar para a construção de identidades étnicas potentes e valorizadas aparece enlaçada com o conhecimento que deseja construir com os alunos ao ensinar artes plásticas. Esse trabalho, que mostrou a ponta de um *iceberg*, ou seja, um aspecto da proposta consistentemente fundamentada para a visualização da cultura africana e na sua contribuição efetiva para a civilização ocidental, a professora construiu uma mensagem: a Europa não é o centro de tudo, basta modificarmos nosso olhar e descobriremos muitos valores que fazem da África um continente belo e importante, com toda a sua multiplicidade. Ser afro-descendente pode causar tanto orgulho como ser euro-descendente.

Referências Bibliográficas

- BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico” In. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. “Educação de Negros no Brasil”. In. **500 anos de História da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade** - 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

⁷ A significação da virada conceitual proposta pela professora pode ser melhor compreendida se pensarmos que “Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas e sociais e culturais, ganham feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura é abstraída, retificada e alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente racial(...) Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica(...). O branco, a barancura são únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem... Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra a humanidade.” COSTA, Jurandir Freire. No prefácio do livro de SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores Negros - o currículo invisível da festa.** Tese. Programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org) **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

WOODWARD, Hathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.