

# Imaginário e Representações sobre o negro: implicações na educação

*Jacira Reis da Silva*

---

---

## **Resumo**

O presente trabalho busca discutir as relações inter-étnicas na escola, tendo como pano de fundo o imaginário e as representações sociais sobre o negro. Os elementos considerados relevantes para a construção deste imaginário e destas representações, no Brasil, são abordadas através de uma breve retrospectiva histórica. O texto também aborda os reflexos deste imaginário na educação ressaltando a necessidade de produção de representações não excludentes e não racistas.

**Palavras-chave:** imaginário; representação social; negro; educação

## **Abstract**

This article aims at discussing inter-ethnic relations in schools, considering the imaginary and social representations established in our society about black people. The elements considered relevant for the construction of imaginary and social representation in Brazil are brought out through a brief historical retrospective. The text also intends to approach the reflex of this imaginary in education, emphasizing the necessity of building a representation non excludent and non racist.

**Key-words:** imaginary; social representation; black people; education.

Refletir sobre imaginário e representações é refletir sobre duas dimensões profundamente ligadas. É, também, refletir sobre a cultura compreendendo-a como um processo simbólico de criação, transmissão, apropriação e interpretação; como uma ‘teia de relações’ (Geertz, 1989).

Nestas tramas do vivido os seres humanos vão tecendo as suas compreensões da realidade, de si e do outro e, no constante vai-e-vem entre o individual e o social, vão produzindo suas representações que, enquanto ‘mediadoras entre o concebido e o vivido’ (Lefebvre, 1983), vão sendo, também, orientadoras de nossas ações.

Partindo destas compreensões, buscar as implicações do imaginário e das representações sociais sobre os negros na educação, em especial na educação escolarizada, pressupõe considerar o processo sócio-histórico que marca a presença negra no Brasil.

Início essa discussão apontando alguns elementos do ‘universo consensual’ europeu, sedimentado pelo discurso teológico da cristandade medieval. que serviram como legitimadores das práticas e relações escravistas e que presidiram a construção da idéia de negro, na sociedade brasileira. A seguir relaciono as representações produzidas, apontando para os estereótipos que, transitando como representações naturalizadas, estão profundamente enraizadas na nossa educação.

### **Alguns antecedentes histórico-antropológicos**

Em primeiro lugar é importante destacar que a presença negra na história brasileira surgiu no contexto da escravidão moderna, caracterizada como escravidão econômica e étnico/racial. Neste quadro, os princípios da escravidão em geral e da negra, em particular, já estavam sedimentados no pensamento europeu. Segundo Hoornaert,

“muito antes da colonização da América Latina, já existia na Europa, sobretudo na área em torno do mar Mediterrâneo, uma ‘doutrina comum’ entre cristãos acerca do negro e da escravidão, [...] fruto de uma longa convivência com o africano desde os tempos do Império Romano. Criou-se lá, um ‘estado de espírito’, um ‘senso comum’ que não mais estranhava a mão-de-obra negra a serviço dos brancos” (Hoornaert, 1988:16).

Portanto, as representações sociais que já faziam parte desse pensamento, serviram de ‘âncora’ para justificar as relações escravista e determinavam formas diferenciadas de relações sociais, conforme o maior ou menor grau de sujeição, adaptação ou rejeição do africano negro à situação de escravo. As representações de negro foram se constituindo,

neste espaço/tempo do vivido, através do processo que Ianni (1988) denomina de ‘ressocialização do africano em escravo e deste em negro.’ Entre essas representações estão, por exemplo, as idéias de que os negros são pouco inteligentes, destinados aos trabalhos braçais, fujões, ladrões, sujos, entre outras. Após a ‘abolição’ muitas dessas representações foram ressignificadas ampliando sua força.

Refletindo sobre a permanência de determinadas representações, Lefebvre diz que nesse processo de ressignificação elas se ampliam e transpõem certas ‘realidades.’ “Nascem das práticas sociais, se fortalecem como símbolos no imaginário e retornam ao vivido, onde cada coisa é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel” (Lefebvre, 1983:203).

Nesse jogo constituído tanto pelas vivências subjetivas quanto pela vida social é que as representações se fortalecem e retornam ao vivido reforçando estereótipos, lugares e papéis. No caso dos negros, os estereótipos e papéis que incorporados de maneira sólida em instituições como a escola, por exemplo, mostram qual é o ‘seu lugar.’

Ainda que o contexto sócio-econômico da escravidão brasileira tenha tido um papel fundamental na construção da idéia de negro no nosso país, ressalto também que não só a relação senhor – escravos foi responsável por esta representação, mas também uma concepção de homem que já determinava quem deveria ser senhor e quem deveria ser escravo, portanto, determinadas por uma forma cultural de ver o outro.

Diante disso, outra relação se faz necessária para melhor compreender como as representações sociais sobre os negros são assimiladas, circulam e se difundem socialmente. Ou seja, é necessário pensar sobre a visão antropológica que sustentava a cosmovisão européia à época da colonização portuguesa.

Nesse sentido, a clássica divisão entre corpo/alma, trabalho manual/intelectual, fazer/saber, herdada do dualismo antropológico grego, atravessa toda a Antigüidade Clássica e, penetrando na Modernidade, vai orientar o processo de expansão, conquista e colonização do ‘novo mundo.’

Por outro lado, a representação do negro como predestinado à escravidão, era sustentada pelo discurso teológico da cristandade medieval que, embora não possa ser considerado como sua única determinante, com certeza serviu como instrumento de legitimação muito bem elaborado. Essas representações se produzem na interação entre as práticas sociais e aquele discurso num processo que irá, lentamente, sedimentando no psíquico e ‘materializando’ no social as representações de negro, que permeiam nossa sociedade.

O discurso teológico veiculava a idéia que a escravidão era decorrente do pecado original e, ao mesmo tempo, servia como oportunidade de penitência e graça. Assim sendo, a escravidão era justificada como sacrifício em favor da salvação da alma.

Interpretando esse discurso Hoornaert analisa que, no Brasil, os negros deveriam ser castigados para que se apagasse a maldição de Cam, ao mesmo tempo em que iluminados pela fé cristã, seriam salvos. Salienta que na 'geografia teológica da colônia' existiam três lugares: "a África, comparável ao inferno, onde reinava o cativo do corpo e da alma e do qual seriam salvos pelo batismo; o Brasil, espécie de purgatório, onde apenas reinava o cativo do corpo, como estágio para a purificação e o Céu, lugar da liberdade eterna" (Hoornaert, 1988:21).

Desse modo, as representações da escravidão como virtude, resignação ou sacrifício, aliadas às representações do trabalho físico como atribuição de homens de pouca valia, impõem-se como universo reificado que vão mediar o processo de ressocialização do africano negro em negro escravo. Fazendo a mediação entre o concebido e o vivido, vão funcionar como elementos estruturantes das práticas escravistas e dos processos simbólicos de produção de novas representações.

### **O processo de ressocialização do negro e a produção de representações sociais.**

Com base na concepção que aos escravos deveriam ser atribuídos os trabalhos manuais, no Brasil, onde os escravos eram predominantemente negros, a eles foram atribuídas toda sorte de atividades assim consideradas. Tanto isso é verdade que na representação de Antonil eles eram como 'as mãos e os pés dos senhores.'

De acordo com sua posição no mundo do trabalho, o escravo exercia atividades diversificadas que, por sua vez, geravam relações sociais diferenciadas, conforme o maior ou menor grau de sujeição, adaptação ou rejeição do africano negro ao sistema.

Havia distinções entre os escravos originários da África e os nascidos no Brasil, bem como entre os escravos da lavoura (do eito) e os domésticos. Os primeiros tinham condições de vida e vigilância mais duras uma vez que eram 'peças' indispensáveis ao processo de produção econômica. Os segundos, em geral, assumiam tarefas na casa grande ou de manutenção das senzalas. Estes, conforme os laços de dependência e afetividade que estabelecessem com a família senhorial, alcançavam alguns privilégios

Também havia os chamados 'ladinos', que exerciam atividades mais especializadas como ferreiros, carpinteiros e os 'escravos de ganho' que

eram alugados para serviços de outros ou colocados nas ruas para vender água, frutas, verduras, doces. Estes, geralmente ficavam com parte do que ganhavam e, alguns, com o que conseguiam economizar compravam a alforria.

Convém lembrar, também, que a possibilidade de enriquecimento, ainda que remota, era critério de reconhecimento social. Com isso, “na medida em que os indivíduos se afastavam econômica e socialmente do grupo negro cativo e pobre tendiam a reorganizar sua conduta segundo os valores e padrões das camadas sociais nas quais almejavam inscrever-se” (Ianni, 1988:34).

Por outro lado, com a intensificação da miscigenação, as diferentes tonalidades da pele, dela decorrentes, também contribuía para que houvesse tratamentos diferenciados. Em geral quanto mais clara a tez, mais possibilidade de aceitação.

Dentro deste contexto era difícil tipificar um padrão homogêneo de comportamento e convivência social, tanto por parte dos senhores brancos quanto dos negros escravos. Essa convivência se caracterizava por um comportamento que ia desde o tratamento cordial até as coerções físicas e psíquicas e a instabilidade quanto ao que era proibido e/ou permitido provocava, “profundas alterações na identidade cultural, lingüística e religiosa dos africanos” (Vainfas, 1986:39).

Esse tipo de sociabilidade fez com que, muitas vezes, ‘submeter-se às regras do jogo’ e buscar o ‘branqueamento’ fenotípico ou cultural fosse, também, uma forma de resistir. Dessa convivência resultavam percepções diferenciadas da escravidão e das relações senhor/escravo, bem como a ideologia do paternalismo.

Para os escravos, o paternalismo era um meio de fazer com que os senhores fossem mais sensíveis às suas necessidades. Usavam-no cotidianamente contra o proprietário, em troca de grandes e pequenos favores e como um modo de resistir à degradação psicológica inerente a sua situação. Vários historiadores, sociólogos e antropólogos discutem os processos de acomodação e resistência que esta ideologia gerava.

Desse modo, o contexto escravista, caracterizado pelo refinamento das técnicas divisionistas e pelo paternalismo, produz os expedientes necessários ao êxito da dominação e a base material para produção das representações circulantes sobre os negros na nossa sociedade.

Após a extinção do regime de produção escravista, a nova reordenação econômica e social, colocou os negros libertos à margem. Negros e mestiços foram jogados dentro de outras relações de trabalho sem as condições necessárias para, nela, se integrarem. Sem terra e sem escolarização ficaram também sem trabalho o que os relegou a ocupar os

lugares mais subalternos na escala social. Desse modo, a conquista da liberdade jurídica não significou igualdade de fato e a possibilidade de ascensão social continuou tão difícil quanto era no período da escravidão.

Diante disso, como forma de sobrevivência, muitos negros mantiveram-se ligados aos ex-senhores através de relações de trabalho caracterizadas pela dependência. Outros procuram misturar-se à população negra há mais tempo livre. As mulheres, em geral, assumiam o trabalho de lavadeiras, cozinheiras, vendedoras de doces e aos homens restavam os trabalhos braçais. Saindo das casas grandes e das senzalas, os espaços de moradia dos negros passaram a ser os barracos e cortiços. Desse modo a maioria do povo negro atravessou um período de desorganização e desmoralização coletiva que, até hoje, dificulta o encontro com sua auto-estima.

Mas, de novo, não foram só as determinações econômicas as causas da marginalização e das representações sociais hoje vigentes. Da mesma forma que no regime escravista, foram utilizados inúmeros expedientes subjetivos para justificar e legitimar a posição dos negros na nova organização. Após a ‘abolição’ a sociedade branca trata de rearticular os artifícios utilizados durante o período da escravidão. Era necessário, ‘tornar familiar’ aquele elemento ‘estranho’ e inadaptado ao novo quadro social.

Assim, os estereótipos atribuídos aos escravos vão sendo selecionados como caracteres raciais e grupais e servindo como mecanismo de ‘ancoragem’ para redefinir os negros. Então, a barbárie, a preguiça, a vadiagem, atribuídas aos escravos para justificar os castigos são transferidos para os negros livres. Como diz Bojunga,

“o vigor físico do negro vai continuar sendo indício para ligá-lo aos trabalhos pesados; o seu ‘exotismo’ como causa de sua inadaptação; sua ‘bondade’, quando reconhecida, como sinônimo de subserviência; seu esforço e possível sucesso, como ‘desejo de ser branco’; sua resistência aos preconceitos e discriminações, como sintoma de rebeldia e de seu próprio racismo” (Bojunga, 1980:192).

A presença dessas imagens no esquema figurativo de negros e brancos vão estruturar as representações sociais que, até hoje, pesam sobre os negros.

### **O mito da democracia racial e as representações sociais**

O negro, nascendo e crescendo dentro do contexto até aqui evidenciado organiza seu sistema de ações e expectativas conforme o

sistema de ações e expectativas da sociedade branca, considerando que a única forma de melhorar sua condição de vida é aproximar-se o mais possível do padrão branco.

A complexidade que envolve as relações étnico/raciais brasileiras, no entanto, não se esgotam nas peculiaridades que assumiram no sistema escravista ou nos primeiros anos após a ‘abolição’. Uma breve retomada dos debates sobre nossa identidade nacional demonstram outros aspectos desta complexidade.

Essa discussão se caracterizou, de um lado, pelo reconhecimento do negro como um dos grupos étnicos constituintes da cultura brasileira e, de outro, pelo questionamento de nossa identidade tendo como base a miscigenação com um grupo humano considerado como inferior pelas teorias raciais do final do século XIX e início do século XX.

Estas teorias se fundamentavam em princípios biológicos e geográficos afirmando existirem características físicas e de valor, inatas ou adquiridas no confronto com o meio natural, que dividiam os grupos humanos em superiores e inferiores e que essas características eram hereditárias. Postulavam que a raça branca era superior à ameríndia e à negra, bem como a todos os mestiços que herdavam os vícios e defeitos das raças inferiores. A descrição do Brasil como uma imensa nação mestiça era contraditória com a aplicação desses postulados e, frente a isto, era preciso entender o país intensamente miscigenado. Schawacz diz que:

“falar de uma nação mestiça gerava dilemas para os cientistas brasileiros. Isto implicava em admitir a inexistência de futuro para uma nação de raças mistas como a nossa, já que o conjunto dos modelos evolucionistas não só elogiavam o progresso e a civilização como concluíam que a mistura de raças heterogêneas era sempre um erro, e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade” (Schwacz, 1995: 179).

Internamente, esse foi o debate que mobilizou os intelectuais brasileiros no mesmo período em que as teorias raciais circulavam na Europa.

Aceitar a miscigenação sem que isso significasse uma aceitação da inferioridade implicou em deslocar o olhar do triângulo que evidenciava a constituição do povo com base na raça para o foco das contribuições culturais. A obra sociológica Gilberto de Freyre desempenha importante papel neste redirecionamento. Suas análises se caracterizam pela idéia de que somos um povo que soube lidar de forma peculiar com as diferenças raciais e étnicas e preconiza a convivência harmoniosa como uma das características da nossa identidade nacional.

A conjunção desse novo ideário com o das teorias raciais não eliminou a visão racista daquelas teorias mas resultou, como diz Ribeiro (1997), numa expectativa assimilacionista que passou a permear o imaginário de brancos e negros do nosso país, reforçando o mito da democracia racial. A presença do mito da democracia racial no imaginário social brasileiro é responsável também por confundir a discriminação de raça com a de classe garantindo, dessa forma, uma certa invisibilidade ao racismo no nosso país.

Diante destes mecanismos, quando se denuncia a miséria, o desemprego, a falta de moradia e de escola para a população negra, a atitude mais comum é relacionar esta situação a uma suposta incapacidade do negro para progredir ou argumentar que ele se encontra nesta situação porque não sabe aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas. Dizem: isto não é bem assim! No Brasil, este tipo de coisa não é comum! Isso é coisa deles (dos negros) que não fazem por melhorar! O negro também é racista; ele discrimina e se discrimina!

Outro argumento muito utilizado é o de que a situação de pobreza atinge a maioria da população do país e nesse contexto todos são, da mesma forma, discriminados. Embora esse argumento não possa ser contestado, esse discurso, reduzindo a questão racial ao problema da estratificação social, mascara a discriminação de raça ao não revelar que a maioria desta população pobre é negra. Neste sentido é importante lembrar Carlos Hasenbalg, um dos sociólogos que mais se preocupou em analisar as relações entre raça e classe, no Brasil. Sem deixar de considerar a marginalização do povo como um todo, ele ressalta:

“sem dúvida alguma a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provém de sua condição racial” (Hasenbalg, 1979:20).

Entre estas desvantagens estão as dificuldades de acesso e permanência na escola que, como veremos mais adiante, envolvem fatores que extrapolam as determinações econômicas e relações de classe e incluem nosso imaginário e representações como fatores de exclusão.

### **Imaginário, representação e educação escolar**

A discussão sobre as causas da exclusão escolar das crianças negras, na maioria das vezes, recai sobre a situação precária em que vivem suas



famílias ou ao desinteresse da própria criança que, em última instância, também é compreendido como decorrência da situação familiar. Nesse sentido, quando essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem os argumentos mais comuns são que ela não aprende porque seu índice de frequência é baixo, devido à necessidade de trabalhar ou por 'malandragem'; porque é rebelde, 'indisciplinada' ou porque a família é desajustada e não se interessa. Essas e tantas outras queixas que se ouve no dia-a-dia da escola, como diz Cunha Junior (1979), concentram todos os 'problemas' na criança e sua família, nunca na forma de educação oferecida. Esse tipo de explicação coloca ênfase nas condições sócio-econômicas e em fatores extra-escolares como determinantes do insucesso das crianças pobres e/ou negras.

Não desconheço a complexidade que envolve as relações de classe e racial/étnica e que a escola, como parte da sociedade, não está isenta desta problemática. No entanto, penso que é preciso estar atenta para outros fatores que também interferem nas trajetórias escolares de sucesso ou insucesso dessas crianças como, por exemplo, as relações sociais e pedagógicas que ocorrem no interior da escola. Nesse sentido, o relacionamento entre alunos e professores, brancos e negros, assume um importante papel.

Esse relacionamento, muitas vezes, é caracterizado por manifestações de preconceito e atitudes de discriminação que podem ser observados na não aceitação de colegas negros em grupos de trabalho ou de lazer - o que os leva a ficarem isolados ou brincando em grupos separados - e nas expressões ofensivas dirigidas às crianças negras atribuindo-lhes, geralmente, um caráter negativo e pejorativo.

Diante destas situações manifestam-se, também, as dificuldades dos professores em lidar com elas. São freqüentes as dúvidas sobre como fazer com que crianças brancas e negras se aproximem; o que dizer a uma criança negra que se sente rejeitada; como agir quando as crianças brigam.

Embora a maioria dos professores admita que já vivenciou ou presenciou fatos como os anteriormente enunciados, uma boa parte deles continua afirmando que na escola não existe racismo. Outros o admitem mas parecem reconhecê-lo somente nas situações de discriminação explícita, entre alunos.

Quando se tenta discutir este assunto, questionando as relações e práticas pedagógicas se percebe um certo desconforto ou constrangimento. A atitude mais comum, neste caso, é negar que haja discriminação e reforçar o 'discurso do tratamento igual'.

A esse respeito assim se refere Eliane Cavalleiro

“A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça” (Cavallero, 1998:145).

Por outro lado, parece não haver nenhum constrangimento em contar piadas ou referir-se aos negros utilizando os inúmeros ditados populares que circulam sobre eles e que, geralmente, apontam para a idéia de sua anulação ou extermínio como solução para 'limpar e melhorar' a sociedade.

Essas diferentes formas de discriminação, na maioria das vezes, são vistas como 'brincadeiras' que fazem parte do nosso caráter de 'homem cordial' e da jocosidade que caracteriza 'espírito brasileiro'. Na escola isto é visto como 'coisa de criança.'

A frequência com que estas situações se repetem no dia-a-dia escolar faz com que elas sejam encaradas como naturais. Esta banalização dos fatos acaba por gerar um processo de naturalização que converte o falso em verdadeiro e dá um sentido de perpetuidade aos acontecimentos (Moraes, Ramirez, 1993:140). Desse modo, esses mesmos fatos são encarados como coisas óbvias e incontestáveis. Expressões do senso comum que denotam significativamente esta naturalização são: 'sempre foi assim' ou 'isso é coisa de negro'.

Diante das formas de sociabilidade instituídas entre brancos e negros, no Brasil e das representações que permeiam nosso imaginário social, o que se observa é que as atitudes de preconceitos e as diferentes formas de discriminação são assumidas como naturais.

Essa realidade nos mostra que o trato com as questões raciais/étnicas é um foco de incertezas e ambigüidades; que a escola nem sempre está devidamente atenta para estes problemas e que as relações escolares precisam ser analisadas para além das determinações econômicas e de classe.

Voltando a compreensão que somos criadores de nosso processo cultural e que neste processo vamos gestando formas de ver e compreender o outro, o diferente de nós, penso que nossa visão sobre as dificuldades escolares das crianças negras, a forma como estabelecemos nossas relações com elas e lidamos com as situações de conflito presentes no cotidiano escolar estão profundamente imbricadas com a apropriação que cada um(a) de nós, professores(as), fazemos do imaginário e das representações sociais circulantes em nossa sociedade sobre o negro.

Considerando que a prática docente é uma prática histórico-cultural, ela também é um complexo processo de criação/apropriação de saberes que envolvem tanto a história pessoal, subjetiva, de cada professor(a) quanto a

própria história social onde essas histórias individuais se cruzam e se constituem. Desse modo, o trabalho docente se produz na mediação com muitos outros saberes e vivências e, nas suas práticas pedagógicas, os professores(as) tendem a reproduzir as representações que têm de si e dos outros. São essas representações que “como teorias do senso comum” orientam muitas das nossas práticas pedagógicas.

Freire (1993) nos diz que perceber este processo é condição indispensável para a assunção da própria identidade e entendimento da nossa herança cultural como condição fundamental para mudança. Assim sendo, uma prática pedagógica diferenciada envolve o questionamento das representações de si e das que circulam no contexto mais amplo. Envolve, ainda, a necessidade de se dar visibilidade aos conflitos, quebrando com os silenciamentos impostos, desmistificando o “discurso do tratamento igual” que fazem parte do universo escolar e fazendo acontecer um processo de desconstrução das representações naturalizadas.

Nesta direção, para que se possa desconstruir certas imagens e representações estereotipadas sobre os negros é preciso que se extrapole a lógica da racionalidade linear, característica de nosso pensamento ocidental, resgatando outras compreensões de mundo, buscando outras produções de sentido que nos possibilitem a produção de outras representações não excludentes e não racistas.

## Referências

- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil pôr suas drogas e minas**. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BOJUNGA, Clóvis. **Encontros com a civilização brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: USP, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOORNAERT, Eduardo. **O negro e a Bíblia: um clamor de justiça**. Estudos Bíblicos, n.17, Petrópolis: Vozes, 1988.
- IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. 2. ed. São Paulo: UCITEC, 1988.

- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência**. Contribucion a la teoria de las representaciones. México: Fondo de cultura econômica, 1983.
- MORAES, A. F. e RAMIREZ, Mirtha. *Meninas na rua, mulheres no mundo (um olhar sobre a lenda)*. In: RIZZINI, Irene (org.) **A criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: St<sup>a</sup> Úrsula, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SCHWACZ, Lília K. Moritz. *Nomeando as diferenças: a construção da idéia de raça no Brasil*. In: BÔAS, Gláucia Villas e GONÇALVES, Marco Antônio. **O Brasil na virada do século**: o debate dos cientistas sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, ps. 177-191.
- VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão**. Os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.

---

---

Jacira Reis da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Atualmente, é Professora Colaboradora do PPGE/FaE/UFPel. Sua principal linha de atuação é a formação de professores, dedicando-se à temática da Diversidade Cultural e Educação.

E-mail: [jacira@ufpel.tche.br](mailto:jacira@ufpel.tche.br)

---

---