

LITERATURAS INFANTIS E DIVERSIDADE: TENSÕES E POSSIBILIDADES ÉTNICO- RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CHILDREN'S LITERATURE AND DIVERSITY: ETHNO-RACIAL TENSIONS AND
POSSIBILITIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Ciências Humanas • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777363475](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777363475)

Daniella Fachetti Horta¹

Dircleia Baioco²

Cidimar Andreatta³

Roberta Fachetti Horta⁴

RESUMO

Este estudo investiga a necessidade de promover a educação para as relações étnico-raciais por meio da literatura infantil analisando impasses e implicações nas relações sociais e étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza aplicada e caráter descritivo com abordagem pluralista (quantitativa e qualitativa), foi realizada no segundo semestre de 2013, em Colatina/ES. O corpus de análise consistiu em observações e relatos de estudantes do 4º período de Pedagogia do UNESC que, durante intervenções em escolas municipais, realizaram contação de histórias com protagonistas negros. O objetivo central foi observar as reações de crianças e docentes diante de narrativas que valorizam a cultura afro-brasileira em contraponto à perspectiva eurocêntrica e escravocrata. Os dados, examinados via análise de conteúdo, revelam que a inserção sistemática de literaturas que promovem o enegrecimento educacional é capaz de reconfigurar a percepção de alunos e professores sobre a diversidade cultural. Conclui-se que a prática contribui para a desmistificação da democracia racial e para o fortalecimento de relações sociais mais igualitárias no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study investigates the need to promote education for ethno-racial relations through children's literature, analyzing obstacles and implications for social and ethno-racial relations in the early years of elementary school. The research, of an applied nature and descriptive character with a pluralistic approach (quantitative and qualitative), was conducted during the second semester of 2013 in Colatina, Espírito Santo, Brazil. The corpus of analysis consisted of

observations and reports from students in the 4th period of the Pedagogy program at UNESC who, during interventions in municipal schools, performed storytelling sessions featuring Black protagonists. The central objective was to observe the reactions of children and teachers to narratives that value Afro-Brazilian culture as a counterpoint to Eurocentric and slave-centered perspectives. The data, examined through content analysis, reveal that the systematic inclusion of literature promoting the "blackening" (enegrecimento) of education is capable of reconfiguring the perceptions of both students and teachers regarding cultural diversity. It is concluded that this practice contributes to the demystification of racial democracy and the strengthening of more egalitarian social relations within the school daily routine.

Keywords: Children's Literature; Anti-racist Education; Ethno-racial Relations; Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

A estruturação de uma educação que valorize a diversidade é, antes de tudo, um compromisso com a democratização do conhecimento e a construção de identidades. O presente artigo fundamenta-se em intervenções pedagógicas realizadas com estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em unidades escolares de Colatina/ES. A investigação centrou-se na mediação de narrativas literárias protagonizadas por personagens negros, visando analisar os impasses e as implicações das relações sociais e étnico-raciais em um cenário onde a literatura infantil majoritária ainda negligencia a densidade da cultura afro-brasileira.

No cenário educacional brasileiro, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira",

oferecendo as bases para que as instituições de ensino atuem no fortalecimento da identidade de crianças e jovens afrodescendentes. Sob essa égide, este trabalho discute a literatura como uma ferramenta didática estratégica — uma ponte que permite aos estudantes o reconhecimento em personagens de forma positiva, prazerosa e socialmente inclusiva.

Considerando o impacto da leitura na formação de crianças e adolescentes, torna-se imperativo investigar como o acervo literário interfere na construção de um pensamento crítico e desconstruído de estigmas. A leitura é, intrinsecamente, um processo de culturalização; pelo conhecimento, formam-se cidadãos capazes de confrontar preconceitos e atuar como agentes transformadores em uma sociedade historicamente excludente.

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, torna-se essencial que o ambiente escolar promova o que se denomina "enegrecimento do ensino". Este processo visa permitir que crianças negras construam uma autoimagem positiva e desenvolvam orgulho de seu pertencimento étnico-racial, enquanto orienta o coletivo estudantil para o respeito e a valorização da alteridade. Como salienta Santos (2010), a escola deve ser o espaço que reconhece e celebra todos os povos formadores da matriz social brasileira.

A hipótese central desta investigação é que, ao transformar a escola em um espaço de encantamento e ludicidade por meio de histórias que trazem o protagonismo afrodescendente, é possível romper com a cristalização do racismo e da discriminação. Mais do que combater estereótipos de sofrimento e escravidão, o despertar para essa nova literatura revela uma história de vitórias e conquistas,

proporcionando uma efetiva integração entre diferentes culturas no cotidiano escola.

Sendo assim, este artigo se propõe a analisar os impasses e as implicações nas relações sociais e étnico-raciais decorrentes de uma literatura infantil que, historicamente, negligencia o protagonismo e a cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao investigar as reações e percepções surgidas no ambiente escolar diante de novas narrativas, busca-se compreender como o silenciamento literário afeta a construção identitária e de que maneira a introdução de obras com representatividade positiva pode atuar como um mecanismo de ruptura contra o racismo estrutural. Com isso, espera-se oferecer subsídios para uma prática pedagógica que não apenas cumpra a legislação vigente, mas que efetivamente promova uma educação equânime e plural."ar

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Breve Evolução da História da Educação no Brasil

A compreensão da educação formal brasileira exige um olhar crítico sobre sua gênese, profundamente marcada por uma estrutura de manutenção de privilégios e estratificação social. Sob a ótica de Saviani (2000), o sistema educacional no Brasil não nasceu como um direito universal, mas como um projeto delineado para salvaguardar os interesses de uma minoria hegemônica, garantindo a continuidade de suas prerrogativas históricas.

Desde a antiguidade, a escola foi concebida como um reduto para a formação das elites, funcionando como um instrumento de legitimação e permanência no poder. Embora o Iluminismo europeu do século XVIII tenha difundido os ideais de "liberdade, igualdade e

fraternidade", prometendo a universalização do saber e a abolição dos direitos feudais, a transposição desses discursos para a realidade pedagógica muitas vezes resultou em retóricas vazias que não se materializaram em políticas de inclusão efetiva (Saviani, 2008).

No Brasil colonial, o impacto das revoluções intelectuais europeias manifestou-se de forma tardia e pragmática através das Reformas Pombalinas. Na segunda metade do século XVIII, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, imbuído de um espírito modernizador, buscou reestruturar a administração pública portuguesa para maximizar os lucros da exploração colonial (Oliveira et al., s. d.).

Esse período foi marcado pela expulsão dos jesuítas em 1759, rompendo com um monopólio educacional que perdurou por 210 anos. O método jesuítico, focado na imposição da moral e da religiosidade europeia sobre os povos nativos e colonos, deu lugar às "aulas régias" e ao "subsídio literário" (Bello, 1998). Entretanto, essa transição não livrou o país de um caos educacional; a falta de uma estrutura orgânica e a escassez de recursos mantiveram a educação em um estado de estagnação até a transmigração da Família Real para o "Novo Mundo".

A chegada de D. João VI em 1808 representou uma ruptura simbólica, embora não tenha estabelecido um sistema nacional de educação básica. O foco da Coroa era a formação imediata de quadros para o Estado, o que resultou na criação de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, além da Imprensa Régia e da Biblioteca Real. Como aponta Bello (1998), o Brasil foi finalmente "descoberto" em termos institucionais, mas a educação básica permaneceu relegada a um plano secundário.

Enquanto as colônias espanholas vizinhas já ostentavam diversas universidades, o Brasil manteria um hiato de séculos, com sua primeira universidade surgindo apenas em 1934. Durante o Império e o início da República, as reformas educacionais possuíam um caráter eminentemente "de fachada", falhando em promover uma evolução significativa no acesso ao conhecimento.

Na Primeira República, a educação elementar passou a ser discutida sob a ótica de uma "luta de representações" (Chartier 1990). A escola corporificava-se como uma instituição de socialização e "proteção" da infância contra a ignorância e as moléstias (Veiga, 2004). Contudo, essa proteção pressupunha a anulação das subjetividades: a criança era reduzida à categoria genérica de "aluno", um ser abstrato desprovido de cor, gênero ou contexto social. Esse apagamento das identidades reforçava a rigidez de uma rotina escolar que não dialogava com a diversidade da população brasileira.

O marco de transição para a modernidade industrial ocorreu com a Revolução de 1930. A entrada do Brasil no sistema de produção capitalista exigiu uma mão de obra tecnicamente qualificada, impulsionando a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Todavia, a dualidade educacional acentuou-se no Estado Novo (1937-1945). A Constituição de 1937, de viés autoritário, separava nitidamente o destino das classes sociais: o ensino intelectual e acadêmico era destinado às elites, enquanto o ensino pré-vocacional e profissional era reservado às classes desfavorecidas (Romanelli, 1991). Esse período de "hibernação" dos debates pedagógicos democráticos consolidou a escola como um espaço de reprodução da desigualdade.

A redemocratização e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961) trouxeram avanços inspirados nos ideais de solidariedade humana e no repúdio a preconceitos de raça ou classe. Entretanto, o golpe militar de 1964 interrompeu essa trajetória, submetendo a instituição escolar aos interesses da segurança nacional e do capital burguês.

Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 e a subsequente LDB nº 9.394/1996 que o Brasil reafirmou o direito inviolável à igualdade e a obrigatoriedade da universalização do ensino. Este novo marco legal não apenas ampliou o acesso, mas também lançou o desafio de reconhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial, abrindo espaço para que legislações como a Lei nº 10.639/2003 passassem a confrontar o histórico eurocentrismo das salas de aula.

2.2. O Mito da Igualdade e a Marginalização do Sujeito Negro no Espaço Escolar

Historicamente, a instituição escolar tem sido validada como o principal *locus* de socialização e preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e para a vida civil. No entanto, observa-se um abismo persistente entre o discurso legal-teórico e a prática cotidiana nas instituições de ensino, especialmente quando a análise recai sobre as relações sociais que hierarquizam os sujeitos por critérios de cor, raça e etnia.

A escola brasileira, longe de ser um espaço neutro ou puramente meritocrático, muitas vezes reproduz a lógica excludente dos "eleitos" e "não eleitos", perpetuando um modelo de escolarização que privilegia padrões eurocêntricos e silencia as narrativas que fogem à norma branca e ocidental.

Essa dinâmica de exclusão não é acidental; ela remonta ao período imperial, quando a construção da identidade nacional brasileira foi pautada na invisibilização das camadas populares e da população negra. Naquele contexto, a educação não era um projeto de emancipação, mas um mecanismo de domesticação e controle social. Sobre a percepção das elites em relação ao restante da população e a função pedagógica do Estado, Veiga (2010) destaca:

Como parte integrante do processo de formação do Estado-nação brasileiro durante o período imperial, elaborou-se o imaginário de uma sociedade disforme a ser formatada pelas instituições. Esse imaginário tanto possibilitou a autorrepresentação das elites como pedagogas da nação, quanto das populações como portadoras de anomias várias. O projeto de nação, formulado pela elite política e intelectual, fundava-se na exclusão de grandes parcelas da população, vistas como um "problema" a ser resolvido ou civilizado pelas instituições escolares. (Veiga, 2010, p. 265).

Essa herança imperial consolidou a ideia de que legitimar uma classe em detrimento das outras é uma ferramenta eficaz de manutenção da estrutura social. A escola tornou-se, assim, um espaço de "branqueamento" simbólico, onde a cultura negra era (e muitas vezes ainda é) associada ao passado escravista ou a uma condição de subalternidade intelectual.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o Brasil estabeleceu, ao menos no campo normativo, a dignidade da pessoa humana e a cidadania como pilares fundamentais. O Artigo 5º, ao asseverar que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", e o Artigo 6º, ao elevar a educação ao status de primeiro dos direitos sociais, tentaram romper com séculos de marginalização. No entanto, a letra da lei esbarra na resistência de uma estrutura educacional que ainda opera sob a lógica da "democracia racial", um mito que mascara as desigualdades e dificulta o enfrentamento direto do racismo no cotidiano escolar.

A universalização do acesso à escola, intensificada a partir da década de 1990, trouxe novos contornos a esse desafio. Segundo Oliveira (2006), essa expansão não foi motivada apenas por um desejo genuíno de justiça social, mas também por pressões de organismos internacionais que condicionavam o repasse de recursos financeiros ao cumprimento de indicadores de escolarização. O resultado foi a entrada massiva de grupos historicamente excluídos em um sistema que não se transformou para recebê-los.

Nesse cenário de "inclusão excludente", a escola brasileira viu-se diante do desafio de acolher um público plural sem abandonar seus fundamentos eurocêntricos. A entrada física do aluno negro na sala de aula não significou, automaticamente, o reconhecimento de sua identidade ou de sua história. Pelo contrário, a ausência de representatividade nos livros didáticos e na literatura infantil reforça sentimentos de inferioridade e des pertencimento. Atender a todos os discentes, independentemente de sua origem ou raça, exige mais do que estrutura física; demanda uma revisão profunda das subjetividades e dos critérios culturais que elegem quais histórias

merecem ser contadas e quais devem permanecer no esquecimento.

2.3. O Mito da Democracia Racial e a Contestação dos Currículos

Os currículos escolares, longe de serem neutros, configuram-se como territórios de contestação (Silva, 1995) e autênticos documentos de identidade (Silva, 1999). Atualmente, esses espaços buscam perspectivas plurais que deem voz a demandas historicamente reprimidas por grupos sociais desassistidos pelas políticas públicas, como a população negra. Tais grupos, sistematicamente excluídos dos tempos e linguagens da educação formal, vivenciaram um processo de silenciamento que se reflete na própria estrutura da comunicação.

Ao analisar essa exclusão, Amâncio, Gomes e Jorge (2008), fundamentados em Austin, discutem a linguagem não apenas como código, mas como prática social indissociável da realidade. A linguagem constitui o mundo; logo, o apagamento de determinadas identidades na fala escolar é o apagamento de sua existência social. Embora as políticas afirmativas tenham sido um passo decisivo, é imperativo avançar para práticas que visibilizem narrativas para além daquelas validadas pela hegemonia eurocêntrica.

No Brasil contemporâneo, a negação do racismo é, paradoxalmente, uma de suas faces mais cruéis. O discurso de que o preconceito é algo "vencido" ignora a eficácia do mito da democracia racial. Segundo Parente (2009, p. 256):

O mito da democracia racial reforça o argumento segundo o qual a sociedade brasileira é indiferente à cor, e nela há convivência harmônica entre as raças negro, índio e o branco e, portanto, não

existe o racismo ou preconceito. Esse mito funciona como um mecanismo de poder que estabelece desigualdades entre negros e brancos, reforça a discriminação racial e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. Ele fortalece a ideia corrente do discurso de assimilação entre as raças e mantém as práticas dominantes da hegemonia branca quase intocada em suas formas de dominação.

Este mito torna-se o principal obstáculo para a efetivação de políticas públicas e para a reconstrução das identidades afro-brasileiras. Nascimento (2003) alerta que esse processo de construção identitária está comprometido pelo fato de os referenciais negros serem constantemente invisibilizados ou desautorizados sob rótulos como "folclore" ou "cultos primitivos". Assim, a escola deve transcender as regras excludentes que legitimam apenas o interesse dominante, pautando-se em uma formação integral que prepare o sujeito para o respeito à alteridade. Como bem asseverava Mandela, o ódio é um aprendizado; portanto, o amor e o respeito também devem ser ensinados sistematicamente no cotidiano pedagógico.

A escola contemporânea, após a universalização do ensino, passou a abrigar identidades que antes não figuravam no seu *locus* formal. Esse novo cenário é composto por uma multiplicidade de sujeitos: pessoas com deficiência, estudantes de classes subalternizadas e, centralmente, a população negra. Para Slater (2002, p. 90), a identidade manifesta-se "na superfície da pele", mas é moldada pelos contextos sociais vivenciados.

Diferente do sujeito da modernidade, que buscava uma identidade unificada e estável, o sujeito pós-moderno é caracterizado por identidades móveis, múltiplas e, por vezes, fragmentadas (Hall,

2006). Vivemos em um tempo de "identidade líquida" (Bauman, 2001), onde o indivíduo pode transitar por diferentes representações de si, buscando aceitação sociocultural. Contudo, essa liquidez esbarra na rigidez do racismo estrutural brasileiro. A trajetória da educação no país carrega a marca da colonização portuguesa, que impôs um "branqueamento ideológico" (Campanário; Nohara, 2008), forçando o negro a negar seus traços e valores para ser aceito em uma sociedade que valoriza o padrão burguês europeu.

Nesse processo de negociação identitária, o sujeito é vigiado pelo olhar do "outro", que molda comportamentos e dita normas de pertencimento (Foucault, 2009; Slater, 2002). A identidade é, portanto, uma "resposta espelho": a imagem que o sujeito tem de si é o resultado de suas experiências e interações sociais (Berger; Luckmann, 2009). No ambiente escolar, essa imagem é mediada pelos símbolos culturais presentes, como os livros didáticos e a literatura. Segundo Thompson (1998), o *self* é um projeto simbólico construído ativamente; se os símbolos apresentados à criança negra são sempre de subalternidade, seu projeto de *self* será severamente prejudicado.

A historiadora Veiga (2010) reforça que, desde o século XIX, a inclusão de crianças negras e pobres no Brasil foi marcada pela tensão entre o imaginário de uma elite que se considerava "civilizada" e uma população vista como "rude" ou "disforme". Esse conceito de civilização, de matriz europeia, serviu para que a elite construísse uma autoimagem positiva ao passo que punha em dúvida a capacidade do restante da população de atingir tal status.

Para romper com essa lógica, Freire (1992) ensina que a educação, embora sozinha não mude o mundo, é condição indispensável para

sua transformação. A proposta de uma educação estatal no Brasil, desde o Império, visava integrar a todos em um ideário comum de "pertencimento nacional", mas essa unidade servia, na verdade, para garantir a ordem econômica e o dever (Veiga, 2003).

Frente a isso, o conceito de enegrecer a educação surge como uma práxis de resistência e espelhamento. Conforme Silva (apud Santana; Santana; Moreira, 2012), enegrecer é o ato de negros e brancos se espelharem uns nos outros, comunicando-se sem perder suas essências étnico-raciais. É um processo educativo que combate a arrogância da superioridade branca e o retraimento da inferioridade imposta ao negro. Enegrecer o currículo significa, em última análise, reconhecer que o conhecimento não está alheio às relações de poder; é trazer para o centro do debate quem somos e quem desejamos ser enquanto nação plural.

2.4. A Importância de Acolher e Integrar na Diversidade

A motivação no trabalho é um Muitas são as dúvidas dos professores sobre as relações étnico-raciais na educação. Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, ganhou força no final do século XX e se reapropriou do conceito de raça, para além de uma conotação biológica do termo. Tal reapropriação seria uma resposta ao processo de subalternização no qual os negros foram colocados nas hierarquias de trabalho e sociais.

O conceito de raça, então, passa a ser analisado como uma construção histórica, baseado nas relações sociais, que até então relacionam raça, ao poder que exercem dentro da sociedade. Segundo Praxedes (2005, s. p.):

[...] Embora biologicamente falando não existam raças humanas, os preconceitos que temos incorporados continuam a ensinar-nos a julgar e avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. Na prática, sempre que associamos um comportamento social a uma característica biológica de um indivíduo ou grupo estamos raciocinando de forma racista. Em outras palavras, mesmo desmentidos pelas ciências os preconceitos racistas permanecem vivos nas mentes de muitos indivíduos e coletividades.

Boaventura Santos (2003) ressalta que devemos, “lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”, sendo assim, fica clara a necessidade de um processo de ressignificação da raça, visto que esta foi sendo erodida durante anos e precisa se reestabelecer no âmbito social e político.

A escola surge como principal alternativa para tal situação, a *diversidade* torna-se palavra-chave de inúmeras propostas pedagógicas que visam incessantemente políticas públicas afirmativas que tenham por objetivo principal incorporar a presença negra na história brasileira.

É nesse contexto que surge a necessidade de socialização e identificação das crianças negras no universo escolar que por sua vez se baseia na ideia de uma indiferença às diferenças, ou seja, se coloca como única e universal para todos, se posicionando de forma

indiferente à cultura das famílias e às origens de seus integrantes. Passa então, a ter como base, o princípio da indiferença ao outro.

A escola precisa urgentemente desenvolver em suas práticas pedagógicas ferramentas que possibilitem aos seus, aprender o “outro”, sem aculturá-lo, sem domesticá-lo e principalmente sem transformá-lo em algo que já existe e que supostamente é dito como correto.

Durante anos os estudos Afro-Brasileiros na escola, tiveram como foco principal as problemáticas de vida e formação humana enfrentada pelos negros, produzindo assim, um sentimento de piedade das outras “raças” e um sentimento de vergonha por parte dos próprios negros.

Ciente dessa situação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p. 18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei nº 10.639/2003 ensina que “precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”, sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe, ainda, uma política de reparação pelos sérios danos causados pela política tácita de exclusão dos negros e pelo racismo, às vezes velado, da sociedade brasileira ao longo da história de construção deste país, a partir da valorização e do reconhecimento da participação decisiva dos africanos na construção da nação brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 traz em seu texto a seguinte redação:

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

A leitura do texto legal revela o que se pretende ver estudado em sala de aula para que alunos, desde o Ensino Fundamental, saibam que os negros fazem parte da sociedade e não apenas como figuras escravas que apanhavam nos troncos, mas como pessoas que diversificaram e enriqueceram a dança, a música, a vestimenta, ou seja, a cultura, no Brasil:

Como passo importante para a instituição da política de reconhecimento das desigualdades e discriminações raciais contra os negros no Brasil, a alteração da LDB nº 9.394/96 objetiva enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. Razão pela qual sua implementação é um desafio que está sendo enfrentado em meio a disputas e contradições. (Silva, 2009, p. 19).

É importante que se perceba que as dificuldades enfrentadas para implementação da lei nº 10.639/2003 nada mais são do que reflexos da imagem de inferioridade do negro e superioridade do branco, que ainda na atualidade justifica o racismo e as desigualdades étnico-raciais existentes no país, gerando reações contrárias à adoção de políticas que revelem a importância histórica e cultural da população negra brasileira.

O professor deve perceber essas dificuldades e transmitir de forma diferente para seus alunos essa interação entre negros e brancos na escola. A relação entre o ensinar e o aprender é muito complexa, mas a mesma pode transformar e preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e de sua identidade cultural:

A construção de uma educação anti-racista [...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (Gomes, 2012, p. 105).

A escola deve tornar o fato de ser negro algo positivo para essas crianças, incentivando cada um a pensar em si como sujeito da história. Importante citar o olhar de Pollak apud Costa e Oliveira (2012, p. 787-788) ao afirmar que:

[...] Uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória [...] durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais.

Esse pensamento mostra que o discurso da história negra foi passada às gerações de seus descendentes e é imperioso que se busque esse resgate e que se reconstrua essa história em livros e artigos publicados e apresentados nas escolas para todos os alunos: brancos e negros.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi efetuado um estudo de caráter descritivo, sendo o levantamento de dados realizado pela análise de conteúdo, tal análise constitui uma metodologia de pesquisa desenvolvida com o intuito de descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. No presente trabalho a análise se deu a partir das observações e relatos dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Município de Colatina/ES – Brasil, durante a realização de um projeto literário desenvolvido em sala de aula, assim como pela análise das conversas estabelecidas entre as alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia com os alunos visitados por elas nas escolas, sob a orientação e supervisão desta pesquisadora, onde as mesmas desenvolveram o projeto de leitura.

Quanto à natureza, realizou-se uma pesquisa aplicada, visto que o objetivo macro foi o de gerar conhecimentos para a aplicação prática com vistas à solução de problemas específicos.

Em relação à forma de abordagem, a pesquisa teve um caráter pluralista, pois abordou critérios qualitativos e quantitativos:

Passado o tempo de conflito entre "quantitativos" e "qualitativos", quando a dicotomia era total, hoje, apesar de a paz não ter sido ainda estabelecida em sua plenitude, percebe-se que os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade tem o poder de fazê-los interagir. Em outras palavras, embora nem sempre seja aceito, uma pesquisa poderá ter uma abordagem predominantemente qualitativa, mas "conviver" bem com a abordagem quantitativa de certos aspectos da pesquisa. (Neves; Domingues, 2007, p. 19).

Com relação aos procedimentos técnicos utilizados foi feito um Estudo de Caso para que se extraíssem subsídios suficientes para os questionamentos previamente levantados.

Conforme os estudos de Yin (2001), a escolha pelo uso do Estudo de Caso deve ser mantida quando se dá o estudo de eventos contemporâneos, em ocorrências onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas.

Segundo Bressan (2000) o projeto de pesquisa endereça quatro problemas: (1) que questões devem ser estudadas, (2) que dados são relevantes, (3) que dados devem ser coletados e (4) como se deve analisar os resultados.

Partindo das questões supracitadas e dos objetivos previamente estabelecidos percebeu-se a necessidade de um levantamento

prévio acerca do material didático de literatura infantil utilizado nas escolas municipais de Colatina, identificando ainda, a forma de trabalho dos professores para a garantia de uma mudança de percepção dos escolares que não se identificavam nas histórias reproduzidas até então.

3.1. Local de Estudo

A presente pesquisa foi aplicada nas escolas dos Anos Iniciais - Ensino Fundamental do Município de Colatina/ES – Brasil, com o envolvimento das alunas do 4º período, sob constante orientação e acompanhamento desta pesquisadora, no semestre letivo de 2013/2, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC – Câmpus I.

O referido Centro Universitário tem sede e foro em Colatina. É um estabelecimento particular, de ensino superior, pluricurricular, resultante da transformação da União de Escolas de Ensino Superior Capixaba (instituída pela Portaria n.º 552 do Ministério da Educação e do Desporto de 11.04.97, publicada no DOU de 14.04.97) e do Instituto Capixaba de Ensino e Pesquisa (autorizado pela Portaria n.º 7 de 14.01.1999), mantendo sua marca UNESC e, ficando seus acervos científico e tecnológico, acumulados durante mais de 44 (quarenta e quatro) anos de efetivos serviços no campo da educação superior, integrantes do referido Centro.

Quanto ao local onde foi estruturada a pesquisa, destaca-se que o município de Colatina encontra-se localizado no noroeste do Estado do Espírito Santo, Brasil e possui aproximadamente cento e vinte e dois mil habitantes, sendo que desses dezesseis mil são estudantes

regularmente matriculados nas unidades de ensino municipais que atendem crianças e adolescentes de 0 (zero) a 15 (quinze) anos.

3.2. Técnica de Coleta de Dados

Foram escolhidos livros de literatura infantil, dentre os previamente selecionados em sala de aula, que tratavam do tema Cultura Afro-Brasileira. A seleção dos livros ocorreu com a apresentação de diversas obras para as alunas que seriam as colaboradoras para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que essas, também, apresentaram obras que conheciam e julgavam ser interessantes para utilizar na contação para os alunos.

Destaca-se que essas obras sugeridas pelas alunas foram lidas e analisadas para ser verificado se, realmente, estavam de acordo com o que se pretendia alcançar com o desenvolvimento e realização da pesquisa. Após essa análise e a leitura e discussão de todas as obras, com as colaboradoras foram elaboradas resenhas com uma abordagem crítica de cada livro.

O desenvolvimento das atividades seguiu um estudo dirigido estruturado no Formulário de Atividades em Espaço Escolar Diversificado, desenvolvido com base nas discussões de sala de aula. Destaca-se que cada contação foi acompanhada por esta pesquisadora que, também, foi escriba dos relatos, o que trouxe uma vivência efetiva quanto aos sentimentos despertados nos alunos negros e não negros.

3.3. Técnica de Análise de Dados

A partir das observações apreendidas e coletadas fez-se um levantamento acerca da realidade escolar vivenciada por alunos

negros que não se identificavam nos livros de literatura infantil trazidos para a sala de aula, comparando sua percepção ao se identificarem com personagens de obras que tratam de suas características físicas e psicossociais.

Depois de passar pelas fases apontadas por Minayo (2010), que sugere a necessidade da análise de três momentos específicos: a fase exploratória da pesquisa, o estudo de caso e o tratamento do material, é imprescindível que o pesquisador inicie o confronto entre a teoria pesquisada e os dados coletados em sua pesquisa:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 1999, p. 168

Após as análises foi necessário que se fizesse uma apuração dos resultados e das reações que foram apresentadas, em todos os alunos negros das salas em que foram realizadas as contações de histórias, cabendo à pesquisadora a tarefa de estruturar os resultados para dar ciência aos colaboradores da pesquisa e a toda população acadêmica onde foi realizada a investigação.

A análise final compreendeu as reações e novas percepções dos alunos que foram se identificando com as histórias e seu sentimento de pertencimento ao grupo, gerando uma relação entre teoria e

prática, entre o imaginário e o existente, entre as generalizações e as especificações.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. Apresentação dos Livros nas Escolas

Como anteriormente explanado, esta pesquisa tem por base a contação de histórias em salas de aula de escolas do Município de Colatina-ES, Brasil, utilizando livros que retratam personagens negros, com suas histórias, angústias, desafios e descobertas. Esses momentos de contação das histórias foram realizados pelos alunos, anteriormente mencionados, e pela pesquisadora que se fez presente durante as atividades, pois os relatos precisavam ser vivenciados para serem claramente repassados nesta investigação, além disso, a troca necessária para se ter a percepção do alcance do resultado pretendido, está diretamente ligada a uma participação direta para que seja uma pesquisa capaz de alcançar seus objetivos.

Durante as apresentações dos livros várias foram as manifestações dos alunos. Alguns se identificando nos livros e outros encontrando referências de colegas nas histórias. Inclusive, pais, mães e avós foram reconhecidos em algumas histórias contadas.

O processo de contação despertou nos alunos uma identificação com os personagens, com os ambientes retratados nos livros, como já relatado, e diante disso podem-se destacar alguns fatos interessantes com os depoimentos das graduandas de Pedagogia, de alunos e professores titulares das salas de aula envolvidos na atividade.

Na EMEF “Amélio Forechi”, localizada no bairro Santo Antônio, quando os alunos ouviram a explicação inicial da história contada do livro “O menino Nito” de Sonia Rosa, compararam um dos colegas da turma ao personagem principal, mas esse não gostou disso, e disse: “O Nito é um menino muito chorão e feio”.

Mas, com a lição final passada pelo livro e com a transformação que aconteceu com o personagem o aluno passou a gostar da comparação e ao final todos o chamavam de “Nito” e ele ficou orgulhoso de se identificar com um personagem de um livro infantil.

Ao final da leitura foram feitas perguntas aos estudantes sobre a relação da história com a vida de alguém que eles conheciam e a principal manifestação esteve no fato da princesa ser negra, diferente da “Branca de Neve” que eles conheciam, disseram nunca ter escutado nenhuma história dessa forma. Em seguida, muitos alunos relataram experiências vividas no cotidiano, tais como apelidos e ocorrências de racismo fora e dentro da escola.

Nesses relatos foi possível perceber a tristeza e o incômodo diante dessas situações vivenciadas por eles, sendo importante um trabalho imediato, realizado em sala, para promoção de reflexões sobre tais atitudes. Ficou combinado que todos começariam a promover uma vivência diferente dentro da sociedade, respeitando os colegas, independentemente da cor de sua pele.

A contação de história do livro “Betina” de Nilma Lino Gomes também foi realizada com uma turma de crianças entre 04 e 06 anos, que estudam em tempo integral na EMEF “Dr. Carlos Germano Naumann” localizada no bairro Maria Ismênia.

Durante a contação as crianças negras se identificaram com a menina da história e interrompiam frequentemente com comentários como: “minha mãe também faz tranças no meu cabelo quando a gente vai passear”, “ela é da minha cor”, “eu choro como ela quando mamãe vai pentear meu cabelo”, “ela é tão bonita”.

As crianças não tiraram os olhos da história, disseram que gostaram bastante e à medida que comentavam sobre a contação fizeram algumas relações entre a vida delas e a da personagem. Após a atividade elas entenderam que é preciso respeitar as pessoas sem olhar sua cor e se o seu cabelo é liso ou não.

Na EMEF “Benildo Bragatto” também foi contada a história do livro “Manuela” de Regina Rennó, só que dessa vez para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Durante a atividade uma aluna chamada “Fabiana” ficou muito emocionada e até chorou. Depois de encerrada a contação ela levantou o dedo e disse que sua história era igual a de Manuela, pois ela também foi adotada quando nasceu e que também era “filha do coração”.

Disse, ainda, que seus pais a adotaram logo que ela nasceu e que ela era muito feliz em sua casa, que sua mãe a enchia de beijos assim como a mãe de Manuela, falou que sua mãe não pode ter filhos “da barriga”, por isso tem filha do coração.

Outro aluno chamado “Wendril”, também disse que era criado por sua avó e que ela era como se fosse sua mãe de verdade. A professora titular da classe também disse que a história era muito bonita e que a mãe da gente de verdade é a que nos dá amor,

carinho e que, portanto, todos podiam ficar felizes com suas histórias de família.

A contação do livro de literatura “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado aconteceu na EMEF “Dr. Ubaldo Ramallete” localizada no bairro Santa Mônica, para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental

Primeiro foi contada a história normalmente para os alunos, na segunda etapa, pediu-se para eles recontarem a história e em cada capítulo foram realizadas intervenções com comentários relacionados à afro-descendência.

O foco principal do livro é falar sobre a cultura africana, mostrando para os alunos que cada um é de um jeito, possui cabelos, cor, olhos, diferentes devido às características que herdou de seus familiares como, papai e mamãe, vovô e vovó e assim por diante.

Na sala havia uma criança negra com cabelos cacheados, então os colegas disseram que ela era parecida com a personagem do livro e que ela era bonita. As crianças disseram que ela era como a “Menina bonita do laço de fita” e ela ficou muito alegre, disse que parecia uma princesa. Para finalizar a atividade as crianças fizeram lindos desenhos relacionados com a história.

4.2. Considerações Sobre as Apresentações dos Livros

Através das observações e leituras efetuadas foi possível perceber que, apesar da Lei 10.639/03 ter sido homologada há mais de dez anos, infelizmente muitos professores e profissionais da educação ainda não a conhecem e outros conhecem, mas não a colocam em prática, não efetivam a referida Lei em suas ações pedagógicas.

Muitos, é verdade, não possuem formação necessária para tratarem da temática étnico-racial no cotidiano escolar de forma eficaz, a partir do referencial africano e afrodescendente.

A situação relatada contribui de forma impactante para a invisibilidade e a desvalorização dos negros na História e Cultura do povo brasileiro. Alguns docentes veem a referida temática como algo utópico e que, portanto, somente os envolvidos diretamente com “Movimentos Negros” efetivamente desenvolvem em seus currículos escolares a temática da forma exigida por lei.

Santos (1995), ao descrever de forma clara que seria utopia leva o leitor a pensamentos que direcionam a vontade humana como ponto de partida para a valorização de um povo que por muitos séculos viveu sob o jugo de uma esmagadora sociedade preconceituosa e racista:

[...] Utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. (Santos, 1995, p. 323).

Boaventura Santos (1995) propõe que haja um deslocamento radical dentro do mesmo lugar com que a utopia faz sonhar, deslocamento que é individual. Aos docentes é preciso sugerir que passem a se preocupar com o que estão fazendo em espaços, tempos, que às vezes julgam comuns, mas que exercem importância grandiosa na

vida de muitos educandos, já que nesses espaços e tempos vivem e têm a oportunidade de transformar vidas.

A situação de desrespeito à temática aparece, por mais que se perceba impossível em livros didáticos distribuídos pelo próprio MEC – Ministério de Educação que parece desconhecer as orientações da BNCC, documento elaborado pelo próprio órgão governamental, a fim de orientar o trabalho dos docentes, que em um de seus cadernos, intitulado como “Temas Transversais” preserva a presença da cultura Afrobrasileira em todos os segmentos de ensino.

Brook (1995) ressalta que para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo o que diz respeito a conteúdo, significado e expressão só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. Espaço este que está ou não, dentro de cada docente que se propõe a sistematizar a referida temática em sala de aula.

A pesquisa afirmou que através da Literatura Infantil e Afrodescendente é possível alcançar tal espaço genuíno nos alunos negros, permitindo que os mesmos se sintam pertencentes a uma história que nunca havia se percebido como personagens principais e participantes, e não apenas como personagens secundários oriundos de um processo de escravização que assolou o Brasil por anos e ainda se faz presente mesmo que de forma velada na sociedade.

Como recomendação para iniciar a cultura afro-brasileira nas escolas, é possível apresentar a atividade inicial realizada com a

contação das histórias dos livros de literatura infantil nas escolas, que também foi realizada em Vilas Literárias.

Mediante as ponderações expostas, a presente pesquisa nasceu do desejo de se verificar se os professores do ensino fundamental do município de Colatina têm apresentado, em suas aulas, discussões e ponderações acerca da efetivação da lei nº 10639/03. Surgindo, a partir daí, o objetivo macro deste trabalho que foi o de analisar os impasses e implicações nas relações sociais e étnico-raciais oriundos de uma literatura infantil que, em sua maioria, não retrata a cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental.

A inclusão de uma literatura infantil capaz de inserir a criança negra no contexto da história, tornando-a um personagem não estereotipado, é o que se deseja no universo escolar. Os livros, com suas histórias lúdicas e marcantes no imaginário infantil, precisam tornar a sala de aula um ambiente igualitário, livre de preconceitos e de intolerâncias.

Com base nos estudos evidencia-se que a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 é que irá realizar um multiculturalismo nas escolas. E essa aplicação pode ser iniciada com a leitura de livros infantis para que todas as crianças percebam a integração existente, pois é com a participação no mundo mágico das histórias que as crianças compreendem sua participação no mundo.

Sabe-se que a educação deve transformar as crianças em cidadãos preparados para conviver com as diferenças, aceitando que todos são iguais. Dessa forma, as relações sociais e étnico-raciais, fundadas numa literatura infantil, serão capazes de retratar a cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa aconteceu em algumas escolas do Ensino Fundamental do Município de Colatina/ES, por meio de contação de histórias, com a constante supervisão desta pesquisadora, usando a literatura infantil com personagens afrodescendentes. A partir da contação foi possível perceber a participação dos alunos negros e seu sentimento de inclusão nas atividades escolares.

Importante, também, foi orientar o professor a rever sua forma de trabalhar a literatura infantil com seus alunos, pois apenas incluindo a história afro no cotidiano da sala de aula é que será possível formar cidadãos livres de estigmas e preconceitos.

A participação dos alunos negros e não negros nas histórias contadas foi o que motivou a percepção de que o conhecimento da cultura negra poderia ser desmistificado com a contação de histórias a partir da literatura infantil. Observar os alunos envolvidos nas histórias, e principalmente, ver que alunos negros se sentiam contextualizados foi fundamental para entender a dimensão que tomava a pesquisa realizada.

A valorização da cultura negra ajudou na construção de uma autoimagem diferente para as crianças afros, pois dessa forma elas perceberam que pertencem à sociedade de forma positiva, sem que se vissem apenas como herdeiros de sentimentos escravocratas.

Com as leituras as crianças foram orientadas a sentir e vivenciar a igualdade de forma plena, de uma maneira que todos puderam sentir que seu passado é uma história bonita de ser contada, não importando se sua origem é europeia ou africana, pois a diversidade étnica e cultural é o que forma uma sociedade, originariamente, brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o alcance de respostas às questões levantadas, alguns objetivos foram previamente traçados, primeiramente o conhecimento do material didático de literatura infantil utilizado nas escolas de Ensino Fundamental do município de Colatina/ES, tal objetivo foi alcançado tendo em vista a descoberta de que as escolas não continham em sua coletânea utilizada, livros que ressaltassem a história negra.

O referido objetivo desencadeou a necessidade de se identificar a maneira como o professor vinha trabalhando o conteúdo de literatura infantil, observou-se, então, que as histórias contadas e escolhidas não contemplavam a cultura africana.

Objetivando a avaliação da compreensão dos alunos acerca do conteúdo de literatura infantil trabalhado em sala de aula, observou-se uma significativa variação de participação dos alunos negros quando percebiam suas histórias e vivências inseridas nas contações que ouviam. Desta forma, atingiu-se o referido objetivo ao se perceber as variantes de posicionamento dos escolares.

A partir de então, pôde-se estabelecer a constituição de uma nova imagem das crianças negras, tendo em vista que passaram a demonstrar orgulho e pertencimento étnico-racial a partir da literatura infantil, dessa forma, atingiu-se, também, esse objetivo.

Com a constituição de uma autoimagem positiva foi possível o alcance do objetivo que preconiza o destaque por atitudes de respeito e valorização, objetivo esse que pôde ser percebido por meio dos relatos ocorridos durante as contações.

Objetivo também extremamente importante e que também foi atingido foi a provocação de reflexões de toda a comunidade escolar, gerando o entendimento de que a partir do momento que os alunos negros se sentiam pertencentes das dinâmicas escolares, os mesmos desempenhavam uma atitude bem mais participativa e coerente com os princípios educacionais que almejam a participação de cada um dos escolares nas mais diversas atividades propostas, gerando ainda a quebra do preconceito e possibilitando a percepção de igualdade entre todos.

Atividades lúdicas, que enfatizem o tema desta pesquisa, precisam ser utilizadas nas escolas para que as crianças sejam estimuladas a aprender brincando, mesmo porque a quebra de preconceitos nessa idade escolar é fundamental e, dessa forma, o professor torna-se peça-chave para essa formação.

Mas, não se pode olvidar que o professor precisa de orientação e de material para realizar essa tarefa que não é fácil, diante de uma sociedade que vive o preconceito de forma velada. Dessa forma, conhecer o material didático de literatura infantil utilizado no ensino fundamental norteará o professor nessa tarefa. Situação que foi percebida com o apoio das professoras das salas em que as histórias foram contadas.

Então, identificar a forma como o professor trabalha o conteúdo de literatura infantil existente no plano de curso da série estudada, trará a inclusão de uma literatura infantil voltada para a conscientização da igualdade entre as raças, o que é de suma importância e o que gerará uma valorização e um reconhecimento de igualdade e isonomia. O que foi conseguido com a introdução da informação da

existência de livros infantis que trazem a cultura afro, e sua inclusão nas atividades escolares de forma permanente.

Há a necessidade de enegrecimento da educação para que seja quebrado o mito da democracia racial, pois se sabe que a inclusão deve acontecer em cada um, a aceitação do outro está relacionada à forma de vivenciar as relações existentes e de aceitar o outro com ele é, com seus defeitos e suas qualidades. Assim, passa a ser possível avaliar a compreensão dos alunos acerca do conteúdo de literatura infantil trabalhado em sala de aula, procurando observar as variantes relacionadas com a (des)valorização da cultura negra. E, a contação das histórias com personagens negros trouxe essa compreensão.

A utilização da literatura infantil com personagens negros e a africanização da sala de aula gerará uma nova cultura entre os alunos, com a possibilidade de se acabar com o preconceito que tanto interfere nas relações interpessoais, sendo possível construir com as crianças negras uma autoimagem positiva, com orgulho de seu pertencimento étnico-racial, a partir da literatura infantil. Isso foi percebido quando as crianças negras se viram parte da história e se identificaram nos livros apresentados em sala de aula, com depoimentos e mudança de percepção de seu valor na sociedade.

É importante que alunos e professores reflitam suas práticas e atitudes nas escolas para que a igualdade deixe de ser uma utopia e passe a ser algo palpável e concreto em um ambiente escolar, pois dessa forma será possível espalhar essa ideia, e difundi-la, em toda a sociedade, tornando-se evidentes atitudes de respeito e valorização pela diversidade étnica e cultural, o que ficou claro na atitude das

crianças ao final das contações, com a identificação dos colegas e a comparação desses com os personagens dos livros.

Pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados e que o presente trabalho constitui-se como uma contribuição para a ciência, quando proporciona a provocação de reflexões com o intuito de transformar a escola em um espaço lúdico e prazeroso, criando mecanismos através da leitura, para romper a cristalização do racismo, do preconceito e da discriminação, sendo essa uma forma de se fazer ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, José Luiz de Paiva. História da Educação no Brasil. Período Colonial. [S. l.]: Pedagogia em Foco, 1998. Disponível em: [link se houver]. Acesso em: 24 abr. 2026.

BELLO, José Luiz de Paiva. História da Educação no Brasil. A Educação no Brasil de 1930 a 1945. [S. l.]: Pedagogia em Foco, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRESSAN, Flavio. O método do estudo de caso. REGE Revista de Gestão, São Paulo, v. 7, n. 4, out./dez. 2000.

BROOK, Peter. O Espaço Vazio. Tradução de Roberto de Oliveira Brandão. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, C. B. da; OLIVEIRA, S. R. de. Memórias e histórias de imigrantes: um estudo sobre a formação da identidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 783-801, set./dez. 2012. (Referência onde consta a citação de Michael Pollak mencionada em seu texto).

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEVES, José Luiz; DOMINGUES, Maria José de Souza. Pesquisa qualitativa e quantitativa: uma abordagem pluralista. São Paulo:

Atlas, 2007.

OLIVEIRA, J. et al. Marquês de Pombal e a Educação Brasileira. [S. l.: s. n.], [s. d.].

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão escolar na perspectiva das políticas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRAXEDES, Walter. A questão do preconceito e do racismo no cotidiano escolar. Revista Espaço Acadêmico, n. 47, abr. 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação e relações raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 11-28, out. 2008/mar. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Rainer. A educação no período pombalino. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: [link se houver]. Acesso em: 24 abr. 2026.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública e a formação do Estado-nação no Brasil do século XIX. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 265-278, maio/ago. 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo: Ática, 2004.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

¹ Mestra em Ciência da Educação. Professora na Prefeitura Municipal de Colatina. E-mail: daniellafachettihorta@gmail.com.

² Mestra em Ciência da Educação. Professora na Prefeitura Municipal de Colatina. E-mail: dircleiabaioco@hotmail.com

³ Doutor em Ensino de Matemática. Professor Titular na Faculdade Municipal de Linhares – Faceli. E-mail: cidimar.andreatta@faceli.edu.br.

⁴ Mestra em Ciência da Educação. Professora na Prefeitura Municipal de Colatina. E-mail: robertahorta@hotmail.com.