

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Mitos fundadores, memória coletiva e narrativas: perspectivas de crianças sobre o Brasil

Luciana Ponce Bellido

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17958>

Submetido em: 2026-09-04

Postado em: 2026-09-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

MITOS FUNDADORES, MEMÓRIA COLETIVA E NARRATIVAS: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O BRASIL

LUCIANA PONCE BELLIDO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6888-9940>

[<luciana.ponce@unesp.br>](mailto:luciana.ponce@unesp.br)

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva compreender quais elementos dos mitos fundadores do Brasil são (re)apropriados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e como essas narrativas participam da construção de sentidos sobre identidade nacional, relações sociais e convivência. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, com uso complementar de dados quantitativos descritivos, em uma escola municipal do interior paulista, envolvendo 103 estudantes de cinco turmas e cinco professoras. Foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas, analisados mediante procedimentos descritivos, análise temática e triangulação das fontes. Os resultados revelam amplo reconhecimento do racismo, inclusive no espaço escolar, coexistindo com discursos de igualdade e miscigenação. No campo religioso, a aparente convivência harmônica entre diferentes pertencimentos contrastou com a menor visibilidade da umbanda. Verificou-se, ainda, baixo reconhecimento das expressões associadas às narrativas do Brasil como país “abençoado por Deus”, “país do futuro” e marcado pelo “jeitinho”, embora elementos de seus conteúdos simbólicos tenham emergido nos dados. Os achados indicam que o desconhecimento das formulações consagradas não implica o desaparecimento de seus conteúdos simbólicos, assim como seu reconhecimento não significa adesão. Conclui-se que os mitos fundadores não permanecem como narrativas intactas, mas são apropriados, tensionados e ressignificados, evidenciando a escola como espaço de circulação e disputa de sentidos sobre a sociedade brasileira.

Palavras-chave: mitos fundadores, memória coletiva, identidade nacional, ensino fundamental I.

FOUNDING MYTHS, COLLECTIVE MEMORY, AND NARRATIVES: CHILDREN'S PERSPECTIVES ON BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to understand which elements of Brazil's founding myths are (re)appropriated by fifth-grade students at a public elementary school and how these narratives contribute to the construction of meanings concerning national identity, social relations, and coexistence. A qualitative study, complemented by descriptive quantitative data, was conducted at a municipal school in the interior of the state of São Paulo,

involving 103 students from five classes and five teachers. Data were collected through questionnaires comprising open- and closed-ended questions and semi-structured interviews and were examined using descriptive procedures, thematic analysis, and source triangulation. The results reveal widespread recognition of racism, including within the school environment, coexisting with discourses of equality and racial mixing. In the religious sphere, the apparent harmonious coexistence among different religious affiliations contrasted with the lower visibility of Umbanda. Recognition of expressions associated with narratives of Brazil as a “country blessed by God,” the “country of the future,” and a country characterized by the *jeitinho* was also low, although elements of their symbolic content emerged in the data. The findings indicate that unfamiliarity with established formulations does not necessarily imply the disappearance of their symbolic content, just as recognizing them does not necessarily entail adherence. The study concludes that founding myths do not persist as intact narratives but are appropriated, contested, and resignified, highlighting the school as a space where meanings about Brazilian society circulate and are negotiated.

KeyWords: founding myths, collective memory, national identity, primary education.

MITOS FUNDACIONALES, MEMORIA COLECTIVA Y NARRATIVAS: PERSPECTIVAS DE NIÑOS SOBRE BRASIL

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender qué elementos de los mitos fundacionales de Brasil son (re)apropiados por estudiantes de 5.º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública y cómo estas narrativas participan en la construcción de sentidos sobre la identidad nacional, las relaciones sociales y la convivencia. Se desarrolló una investigación cualitativa, con el uso complementario de datos cuantitativos descriptivos, en una escuela municipal del interior del estado de São Paulo, con la participación de 103 estudiantes de cinco grupos y cinco profesoras. Se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y entrevistas semiestructuradas, analizados mediante procedimientos descriptivos, análisis temático y triangulación de fuentes. Los resultados revelan un amplio reconocimiento del racismo, incluso en el ámbito escolar, coexistiendo con discursos de igualdad y mestizaje. En el ámbito religioso, la aparente convivencia armónica entre diferentes pertenencias contrastó con la menor visibilidad de la umbanda. Asimismo, se observó un bajo reconocimiento de las expresiones asociadas a las narrativas de Brasil como país “bendecido por Dios”, “país del futuro” y marcado por el *jeitinho*, aunque elementos de sus contenidos simbólicos emergieron en los datos. Los hallazgos indican que el desconocimiento de las formulaciones consagradas no implica la desaparición de sus contenidos simbólicos, así como su reconocimiento no significa adhesión. Se concluye que los mitos fundacionales no permanecen como narrativas intactas, sino que son apropiados, tensionados y resignificados, lo que evidencia la escuela como espacio de circulación y disputa de sentidos sobre la sociedad brasileña.

Palabras clave: mitos fundacionales, memoria colectiva, identidad nacional, educación primaria.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que emergiu de inquietações construídas ao longo de diferentes experiências docentes e percursos de leitura. Durante a atuação na Educação Básica, uma questão mobilizou reflexões sobre o processo de escolarização: os conhecimentos, valores e experiências compartilhados no espaço escolar participam da formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e nela intervir? Em outras palavras, quais marcas a escola deixa nas formas pelas quais os estudantes interpretam o país em que vivem, constroem pertencimentos e se posicionam diante de problemas sociais como o racismo, as desigualdades, os conflitos religiosos e as diferentes formas de violência?

A escola não constitui apenas um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados. Ao estudá-los e participar de relações de convivência e de práticas sociais no espaço escolar, crianças e jovens entram em contato com narrativas por meio das quais diferentes grupos interpretam o país em que vivem, constroem pertencimentos e atribuem significados às relações sociais.

No campo do ensino de História, Sakki (2025) demonstra que os livros didáticos não apenas transmitem conteúdos sobre o passado, mas selecionam, organizam e legitimam narrativas que participam da construção da memória coletiva e das identidades nacionais, contribuindo para estabelecer representações sobre “nós” e “os outros”. Investigar as narrativas que circulam no espaço escolar, portanto, implica perguntar não apenas sobre quais conhecimentos são ensinados, mas também quais memórias, narrativas e mitos sobre a sociedade brasileira são mobilizados nesse espaço, como são apropriados pelos estudantes e de que modo podem ser reproduzidos, tensionados ou transformados.

Neste contexto, Gyollai (2025) compreende a memória coletiva como um processo continuamente reconstruído a partir das condições sociais, culturais e políticas do presente. Nesse processo, as narrativas funcionam como mediadores culturais que organizam acontecimentos, valores e experiências, permitindo aos grupos atribuir sentido ao passado e construir identidades coletivas, inclusive pela delimitação de um “nós” em relação a “eles” (Lopez et al., 2025). Longe de constituírem estruturas fixas, essas narrativas são dinâmicas e adaptáveis: podem ser apropriadas e ressignificadas por diferentes grupos, modificando seus sentidos sem necessariamente perder sua força simbólica.

É nessa conjuntura que os mitos fundadores podem ser compreendidos como formas particularmente duradouras de organização simbólica de determinadas narrativas sobre a origem, a identidade e o destino de uma coletividade. Portanto, o presente estudo se direcionou aos mitos fundadores do Brasil, compreendendo mitos como formas simbólicas específicas, que podem participar dessas narrativas e contribuir para a construção de identidades coletivas.

Lévi-Strauss (2021) entende os mitos não como simples falsidades, mas são formas simbólicas por meio das quais as sociedades elaboram e expressam suas próprias contradições. Lopez et al. (2025) destacam que os mitos estabelecem horizontes utópicos, valores morais, emoções e comportamentos considerados desejáveis.

Conforme argumenta Chauí (1996), os mitos fundadores acompanham os

movimentos históricos da formação brasileira e, por isso, são continuamente atualizados. A autora identifica três formas principais de sagração: a sagração da natureza, pela qual o Brasil é representado como um “Éden”, uma terra abençoada por Deus; a sagração da história, relacionada à ideia de que o Brasil seria o “país do futuro” e um povo escolhido; e a sagração do governante, vinculada à representação de um poder político revestido de caráter sagrado.

[...] a ideia de sagração da natureza, em que o Brasil é descrito como um ‘Éden’, um paraíso perfeito com vegetação luxuriante e bela. Enfim, como uma terra abençoada por Deus; a ideia de sagração da história: trata-se de uma história teológica [...] Essa história, de caráter providencialista, passa a reforçar as ideias de que o Brasil é o país do futuro, que Deus teria escolhido o povo brasileiro como seu Povo Eleito, enfim, ‘Deus é brasileiro’; A ideia da sagração do governante, herdada do absolutismo e de matriz judaico-cristã. (Chauí 1996, p. 8)

De tal modo, Schwarcz (2019) identifica quatro representações recorrentes na construção da autoimagem brasileira: a ideia de um país harmônico e sem conflitos; a representação de que o brasileiro seria avesso às hierarquias e orientado pela igualdade; a crença em uma democracia plena, sem ódio racial, religioso ou de gênero; e a imagem de uma natureza excepcional, associada à ideia de que “Deus é brasileiro”. Schwarcz e Starling (2018), por sua vez, observam que a expressão “Deus é brasileiro” também remete aos improvisos que articulam promessas, preces e orações diante de situações concretas, apostando em possíveis milagres.

Assim, este artigo parte da seguinte questão: quais elementos presentes nos mitos fundadores do Brasil ainda são (re)apropriados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira e de que maneira essas narrativas participam da construção de sentidos sobre identidade nacional, relações sociais e convivência?

Busca-se compreender os elementos presentes nos mitos fundadores do Brasil que ainda são (re)apropriados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira e de que maneira essas narrativas participam da construção de sentidos sobre identidade nacional, relações sociais e convivência, considerando particularmente três dimensões: a representação do Brasil como sociedade harmônica e igualitária; as imagens de excepcionalidade e identidade nacional associadas a Deus e ao futuro; e as relações estabelecidas com regras, autoridade e práticas de negociação no cotidiano escolar.

A hipótese interpretativa que orienta a análise deste artigo não é a de uma simples permanência ou desaparecimento dos mitos fundadores. Parte-se da possibilidade de que essas narrativas, enquanto formas de memória coletiva, possam perder reconhecimento em sua formulação tradicional e, simultaneamente, conservar, deslocar ou transformar elementos de seu conteúdo simbólico. Desse modo, compreender o imaginário nacional contemporâneo exige observar tanto aquilo que permanece quanto

aquilo que se modifica, incluindo as tensões entre narrativas dominantes e interpretações alternativas produzidas pelas novas gerações.

Pontua-se que a revisão da produção acadêmica evidencia uma lacuna nas pesquisas que articulam mitos fundadores, escolarização e processos de construção de pertencimentos no espaço escolar. Levantamento realizado nas bases Oasisbr¹ e Capes², a partir dos descritores “mito fundador” “and” “educação”, identificou estudos predominantemente voltados a temas como racismo, democracia racial, formação docente, religiosidade, políticas educacionais e diferentes dimensões da relação entre educação e sociedade. Entre os trabalhos mais próximos desta investigação, Kowalewski (2014), Bastos (2013) e Souza e Fortunato (2019) abordam, sob diferentes perspectivas, a mestiçagem, a raça e o mito da democracia racial como elementos constitutivos das representações sobre o Brasil. Cornélio (2017), por sua vez, aproxima-se da presente pesquisa ao analisar, no espaço escolar, o mito do “professor-herói” e suas relações com formas de individualização e responsabilização docente.

Embora esses estudos contribuam para compreender a permanência e a atualização de representações míticas no campo educacional, observa-se menor atenção às formas pelas quais elementos dos mitos fundadores são apropriados, ressignificados ou tensionados pelos sujeitos que vivenciam cotidianamente a escola, particularmente por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a presente investigação desloca o foco das formulações gerais sobre os mitos nacionais para as experiências, memórias, narrativas e interpretações produzidas no espaço escolar, buscando compreender como determinadas representações sobre o Brasil participam da construção de pertencimentos, da relação entre “nós” e “eles” e das formas de convivência.

¹ Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>² Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Essa lacuna justifica a análise dos mitos fundadores como construções simbólicas que podem ser reproduzidas, transformadas, contestadas e ressignificadas pelas novas gerações. Ao tomar a escola como espaço privilegiado de circulação e problematização de conhecimentos, memórias e narrativas, o estudo busca contribuir para a compreensão dos modos pelos quais representações historicamente construídas sobre o Brasil permanecem atuantes, ou são deslocadas, nas experiências escolares contemporâneas.

De tal modo, esclarece-se que os resultados deste artigo foram organizados em três eixos analíticos. O primeiro aborda a representação do Brasil como uma sociedade harmônica e igualitária, examinando as relações raciais e religiosas e as tensões entre discursos de igualdade, reconhecimento das diferenças, desigualdades e formas de silenciamento. O segundo focaliza as representações da excepcionalidade brasileira, particularmente as imagens do país como “abençoado por Deus” e como “país do futuro”,

buscando identificar a permanência, o deslocamento ou a resignificação de elementos dessas narrativas. O terceiro analisa as relações entre normas, autoridade, negociação e participação no cotidiano escolar, tomando o “jeitinho brasileiro” como referência para problematizar as fronteiras entre transgressão, negociação e participação democrática. Articulados, os três eixos partem da compreensão de que o reconhecimento ou desconhecimento de uma expressão não determina, por si só, a permanência ou o desaparecimento dos elementos simbólicos a ela associados, permitindo analisar como essas narrativas são reproduzidas, transformadas, tensionadas ou resignificadas pelas novas gerações no espaço escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com utilização complementar de dados quantitativos descritivos. A combinação dessas abordagens possibilita examinar o objeto de investigação a partir de diferentes dimensões, conjugando a sistematização e a quantificação de determinadas características do grupo investigado com a interpretação dos sentidos, percepções e experiências expressos pelos participantes. Conforme Gil (2022), a utilização articulada de dados quantitativos e qualitativos pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado, na medida em que diferentes tipos de evidências são mobilizados para responder às questões de pesquisa.

No âmbito deste estudo, a dimensão quantitativa esteve relacionada à organização e à descrição dos dados obtidos por meio das questões fechadas dos questionários, permitindo caracterizar o grupo participante e identificar a distribuição das respostas. A dimensão qualitativa, por sua vez, incidiu sobre as questões abertas dos questionários e sobre as entrevistas semiestruturadas, buscando compreender os significados atribuídos pelos estudantes e pelas docentes às experiências de convivência escolar, às relações de cooperação e conflito e o entendimento acerca dos mitos fundadores do Brasil.

O estudo foi estruturado a partir de revisão bibliográfica, articulada a um estudo de caso realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Conforme Gil (2022), revisão bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, permitindo ao pesquisador realizar um levantamento e uma análise da produção existente sobre determinado tema, identificar conceitos e perspectivas teóricas, conhecer resultados de estudos anteriores e delimitar questões ainda pouco exploradas. Nesse sentido, não se restringe à reunião ou descrição de referências, mas envolve a seleção, leitura, análise e articulação crítica dos conhecimentos produzidos, de modo a fundamentar teoricamente o problema investigado e situá-lo no campo de estudos ao qual se vincula.

A revisão bibliográfica subsidiou a construção do referencial teórico e a

delimitação das categorias analíticas relacionadas aos mitos fundadores do Brasil, às identidades nacionais, às relações de cooperação e conflito e às formas de sociabilidade presentes no cotidiano escolar. Foram consultados livros e bases de dados nacionais, como o Oasisbr e a CAPES. As pesquisas internacionais referenciadas neste estudo foram localizadas por meio do Leap Space³, a partir do compartilhamento do objetivo da investigação e da solicitação de indicações bibliográficas.

Para André (2013), o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo interesse em uma unidade delimitada, cuja compreensão requer atenção às múltiplas dimensões que a constituem e às relações estabelecidas em seu contexto. A autora ressalta que sua utilização não se justifica apenas pela escolha de um determinado procedimento metodológico, mas pela necessidade de compreender o caso em sua complexidade, recorrendo, quando pertinente, a diferentes fontes, técnicas e procedimentos de produção e análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso permite apreender processos, relações, percepções e significados construídos pelos sujeitos em uma situação específica, preservando a singularidade do contexto investigado e possibilitando uma análise interpretativa de suas diferentes dimensões.

No presente estudo, o caso investigado corresponde a uma escola pública específica, tomada como contexto no qual se produzem, circulam e são ressignificadas relações, narrativas e memórias relacionadas às formas de compreender o Brasil e de construir pertencimentos.

A escolha da instituição ocorreu em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, considerando, inicialmente, critérios relacionados à diversidade étnico-racial do corpo discente. A definição final da unidade escolar, contudo, considerou a indicação da própria Secretaria Municipal de Educação, que direcionou o estudo para uma escola compreendida como apta a acolher a investigação.

Participaram da pesquisa cinco turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino, totalizando 103 estudantes. Desse conjunto, 44 estudantes se identificaram com o gênero feminino e 59 com o masculino, com idades entre 9 e 13 anos, havendo predominância de estudantes com 10 anos. Em relação à autodeclaração étnico-racial, predominaram estudantes que se identificaram como pardos, seguidos daqueles que se declararam brancos, pretos, amarelos e indígenas. Também participaram da investigação as cinco professoras responsáveis pelas turmas.

³ Espaço de trabalho digital desenvolvido pela Elsevier que utiliza inteligência artificial para auxiliar em pesquisas científicas e acadêmicas: <https://www.sciencedirect.com/leapspace>

Os procedimentos éticos da pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Proc. nº 71082123.0.0000.5400). A participação dos estudantes foi autorizada por seus responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os próprios estudantes formalizaram sua concordância

por meio do termo de assentimento. As professoras participantes também manifestaram formalmente seu consentimento para participação na pesquisa.

A produção dos dados ocorreu por meio de questionários aplicados aos estudantes e de entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes. Os questionários foram compostos por questões abertas e fechadas. As questões fechadas tiveram como finalidade caracterizar o grupo investigado e identificar a distribuição de determinadas percepções e respostas entre os participantes. As questões abertas buscaram apreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos mitos fundadores do Brasil, às relações de cooperação e divergência e às formas de convivência estabelecidas no espaço escolar.

As entrevistas com as docentes foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, possibilitando abordar questões previamente definidas e, simultaneamente, permitir que as participantes desenvolvessem aspectos considerados relevantes a partir de suas próprias experiências. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, foram gravadas mediante consentimento e posteriormente transcritas integralmente para análise.

A análise dos dados foi realizada de maneira articulada, considerando a natureza dos diferentes materiais produzidos. Para a revisão bibliográfica, foram consideradas as orientações de Severino (2002), envolvendo procedimentos de leitura, análise textual, temática e interpretativa, com vistas à identificação dos conceitos e argumentos relevantes para a construção das categorias teóricas e analíticas da pesquisa.

Os dados quantitativos, provenientes das questões fechadas dos questionários, foram organizados em tabelas de frequência absoluta e relativa, permitindo caracterizar o conjunto dos participantes e visualizar a distribuição das respostas. Esses dados foram utilizados predominantemente de forma descritiva, não tendo como objetivo realizar inferências estatísticas ou estabelecer generalizações para além do grupo investigado.

Os dados qualitativos, provenientes das questões abertas dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, foram submetidos a um processo de leitura sistemática, identificação de unidades de sentido, agrupamento temático e interpretação. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral do material, seguida da identificação de recorrências, aproximações, divergências, tensões e contradições presentes nos discursos dos participantes. Posteriormente, os excertos foram agrupados em eixos temáticos relacionados aos objetivos da investigação e às categorias construídas a partir do referencial teórico.

No caso das entrevistas, a análise privilegiou a identificação de convergências e divergências entre as percepções das docentes, considerando suas experiências profissionais e suas interpretações acerca da presença dos mitos fundadores do Brasil e de seus efeitos nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nos questionários, a análise das respostas abertas buscou compreender os sentidos e representações

mobilizados pelos estudantes, relacionando-os, quando pertinente, às tendências identificadas nos dados quantitativos.

A interpretação dos resultados foi realizada por meio da triangulação das diferentes fontes e procedimentos de produção de dados. Nesse sentido, foram articuladas as informações provenientes da revisão bibliográfica, dos questionários respondidos pelos estudantes e das entrevistas realizadas com as docentes. A triangulação permitiu colocar em relação diferentes perspectivas sobre o fenômeno investigado, confrontando tendências quantitativamente identificadas com os sentidos expressos nos relatos dos participantes e com as categorias teóricas mobilizadas no estudo. Desse modo, buscou-se evitar que os resultados fossem interpretados isoladamente a partir de uma única fonte de evidências.

A análise integrada dos dados foi organizada em três eixos centrais, construídos a partir da articulação entre o referencial teórico e o material empírico: (1) a busca pela harmonia e a invisibilização das desigualdades e dos conflitos; (2) as identidades nacionais particularmente as ideias de “Brasil, país abençoado por Deus” e “Brasil, país do futuro”; e (3) as relações entre normas, transgressão, negociação e participação no cotidiano escolar, tomando como referência a ideia do “jeitinho brasileiro”.

Destaca-se que a análise partiu de uma distinção necessária entre o reconhecimento de uma expressão e a presença do conteúdo simbólico a ela associado. Assim, a ausência de familiaridade com determinada formulação não será interpretada automaticamente como desaparecimento do imaginário que a sustenta. O interesse da investigação reside, justamente, em compreender se essas narrativas são reconhecidas pelas crianças em diálogo com suas experiências escolares e sociais.

RESULTADOS

A análise dos dados evidenciou uma relação complexa entre o reconhecimento de determinadas narrativas sobre o Brasil e a permanência dos elementos simbólicos a elas associados. A distinção entre reconhecer uma expressão e mobilizar elementos do conteúdo simbólico a ela relacionado torna-se, nesse sentido, fundamental. Como discutem Gyollai (2025) e Lopez et al. (2025), as memórias coletivas e as narrativas que participam da construção das identidades não permanecem necessariamente inalteradas ao longo do tempo. Elas podem ser reproduzidas, adaptadas, deslocadas ou ressignificadas de acordo com as experiências e os contextos nos quais são mobilizadas. Assim, uma narrativa pode perder visibilidade em sua formulação original sem que desapareçam imediatamente os valores, símbolos e formas de interpretação que historicamente a constituíram. De qualquer forma, mais do que verificar a presença ou ausência dos mitos fundadores, interessa compreender quais elementos permanecem, quais são deslocados e quais entram em tensão com as experiências concretas dos estudantes.

A representação do Brasil como uma sociedade harmônica e igualitária

As relações entre o mito da igualdade racial e a representação do Brasil como uma sociedade harmônica revelaram simultaneamente convergências e tensões entre estudantes e professoras.

Um primeiro dado é particularmente significativo: 97 estudantes afirmaram acreditar na existência do racismo no Brasil. A percepção também apareceu nas entrevistas com as docentes. Uma delas, ao mencionar episódios de racismo amplamente divulgados, especialmente em campos de futebol, afirmou: “[...] a gente vê na realidade do planeta que ainda existe, né [...]” (Entrevistada 1, 2024). A referência da professora ao “planeta”, e não especificamente ao Brasil, é reveladora de uma percepção do racismo como fenômeno existente, mas que, simultaneamente, pode ser interpretada como distante do cotidiano imediato da escola.

Essa percepção se torna ainda mais significativa quando confrontada com outro dado: 70 estudantes afirmaram reconhecer a presença de racismo no espaço escolar. Já as professoras entrevistadas tenderam a não reconhecê-lo como fenômeno presente nas relações cotidianas da instituição, mais especificamente, nas turmas em que ministravam aulas.

[...] você não vê xingamento, xingar o outro de preto, de negro, não tem, não tem racismo assim, hoje em dia eu acho que a gente já está embutindo neles que é todo mundo igual, eu acho que já vem de anos isso né, [...] não tem mais essa coisa de ter diferente, que é todos iguais, acho que a gente já tá há anos embutindo isso na sociedade como um todo, então eu acredito que seja por isso, [...] Então acho que já vai crescendo com essa visão né, e hoje em dia eu não vejo essa diferença na sala não. (Entrevistada 1, 2024)

A professora se referiu a “um tipo” específico de racismo (xingar) e apresentou um discurso orientado pela intenção de ensinar que “todos são iguais”. No entanto, sabe-se que esse universalismo pode produzir um efeito paradoxal: enfatizar que as diferenças não deveriam existir, pode dificultar o reconhecimento de que determinadas diferenças são socialmente produzidas e atravessadas por relações históricas de poder.

Considerando tais aspectos, corroboram os achados de Silva (2018) que ao realizar revisão bibliográfica atenta às relações étnico-raciais em instituições educacionais, identificou, entre os textos analisados, que os cursos de graduação e licenciaturas, assim como a formação continuada, não têm sido capazes de preparar adequadamente os professores ou simplesmente ignoram a temática. Conforme os dados encontrados pela autora, há diversos trabalhos que indicam não apenas a necessidade de formação conceitual, mas também um posicionamento de combate ao racismo e outras discriminações.

Além disso, segundo Gomes (2005), a narrativa da democracia racial se torna

prejudicial na educação, pois oculta as reais experiências de discriminação vivenciadas por estudantes negros e pardos, dificultando a promoção de uma pedagogia inclusiva e antirracista. A autora ressalta que a naturalização da igualdade racial impede o debate crítico sobre preconceito, estereótipos e barreiras históricas que continuam a marcar a vida social e escolar.

Foi possível perceber que 65 estudantes afirmaram já ter estudado sobre racismo, enquanto 63 relataram ter ouvido que o Brasil é “formado por um povo misturado”, apesar disso o discurso da igualdade e da miscigenação permaneceu presente no universo escolar, mas não impediu que 70 estudantes reconhecessem situações de racismo trazendo mais complexidade à discussão: estudantes indicaram ter estudado sobre o assunto e reconheceram a presença de racismo na escola, já as professoras não o identificaram no cotidiano escolar e, de forma geral, reforçaram um discurso universalista.

Nesse sentido, parte dos estudantes reconheceram a igualdade como princípio normativo, mas não necessariamente a confundiram com a inexistência das desigualdades raciais. A ideia de igualdade continua presente, mas, no contexto acompanhado, passou a conviver com experiências e conhecimentos que tornam mais difícil sustentar uma representação completamente harmoniosa da sociedade brasileira.

Tais dados corroboram as conclusões de Lopez et al. (2025), ao evidenciarem que as narrativas não determinam as interpretações dos sujeitos, mas podem ser apropriadas, negociadas e tensionadas a partir das experiências sociais. Assim, os dados encontrados neste estudo apontaram que a narrativa da igualdade racial continuou circulando, mas encontra-se tensionada pelos estudantes ao reconhecerem situações de racismo na escola.

A excepcionalidade brasileira

A “mesma” tensão identificada no discurso de harmonia e reconhecimento das diferenças também apareceu nos dados relativos à diversidade religiosa. As professoras relataram que as turmas eram compostas predominantemente por estudantes oriundos de famílias evangélicas e, inicialmente, não identificaram conflitos religiosos significativos. Entretanto, uma das entrevistadas revelou uma situação que permitiu problematizar essa aparente harmonia.

[...] ontem ainda um menino falou assim: “professora, você conhece o Zé Pilintra?” “Ah, eu sei o que é o Zé Pilintra”. “Ele anda com uma muleta”, eu falei: “Não, é uma bengala”, “Ah é uma bengala”. E ninguém tirou sarro dele. Ele falou: “Ah ele é da umbanda”, usou o termo umbanda e tudo bem. A maioria é evangélica aqui, no bairro. Se eu te falar que algum aluno aqui é católico, eu acho que não tem, eles não têm essa referência do catolicismo. Eles têm essa referência ou de umbanda, que fica bem velado, bem guardada, mas 90% é evangélica. Eles nem falam o nome de nada,

eles falam: “lá de baixo”. Eles não falam, “ah você é macumbeiro”, nada disso. (Entrevistada 4, 2024)

O fato de uma religião ser descrita como “bem velada, bem guardada” pode indicar que sua manifestação pública ocorre sob condições distintas se comparada às de uma religião socialmente predominante. De tal modo, a ausência de manifestações explícitas de intolerância religiosa não é a mesma coisa que relações plenamente igualitárias. A convivência pode envolver respeito, mas também pode ser atravessada por silenciamentos, estratégias de proteção e diferentes graus de legitimidade social.

Os dados apresentam, entretanto, situações que indicam possibilidades concretas de convivência. Uma professora relatou que uma estudante não participava do canto do hino nacional nem do “parabéns” e isso demonstrou ser normalizado pelo grupo: “[...] há o respeito, eles não ficam em nenhum momento assim inconformado que ela não participa, [...]” (Entrevistada 2, 2024). Neste sentido, a escola aparece simultaneamente como espaço de reprodução de assimetrias e como espaço de negociação e construção de formas de convivência.

Situação semelhante apareceu quando um familiar questionou a participação do filho em atividades relacionadas à festa junina. A professora explicou:

[...] não é a música e a dança, é o contexto do conteúdo dentro de sala de aula, que trabalha várias regiões do país, as músicas, as tradições, as danças, as comidas e que vai ser usado para a festa junina, mas que não é necessário dançar, que não é para o filho dele dançar, mas que dá aula ele tem que participar, porque é conteúdo do ano [...]. (Entrevistada 1, 2024)

Resumindo, os relatos das professoras indicam que a aparente convivência harmoniosa entre estudantes de diferentes pertencimentos religiosos não elimina a existência de assimetrias no reconhecimento dessas identidades. O fato de a umbanda ser mencionada como uma prática “bem velada, bem guardada” sugere um silenciamento num contexto em que o pertencimento evangélico aparece como predominante e socialmente mais legitimado. Sob essa perspectiva, a marginalização em torno das religiões de matriz africana não pode ser interpretada como expressão de respeito, mas também como um possível efeito de relações históricas de discriminação que limitam a manifestação pública da diversidade religiosa. Da mesma forma, a intervenção familiar para restringir a participação do estudante em atividades relacionadas à festa junina evidencia que a escola se constitui como um espaço de negociação entre o direito à liberdade religiosa e o direito ao acesso aos conhecimentos culturais previstos no currículo.

Conforme Fischmann (2009), a escola pública, orientada pelo princípio da laicidade, deve assegurar que diferentes convicções possam coexistir em condições de igualdade, sem privilegiar determinada tradição religiosa nem invisibilizar aquelas historicamente vulnerabilizadas, promovendo uma educação comprometida com o

reconhecimento da diversidade e com a garantia dos direitos de todos os estudantes.

Os dados, portanto, permitem qualificar a ideia de “harmonia” presente em determinadas narrativas sobre o Brasil. Não se trata de afirmar que os estudantes vivenciam necessariamente conflitos religiosos constantes. O que se observa é que a convivência aparentemente harmoniosa não significa que todos os pertencimentos religiosos ocupem a mesma posição simbólica.

Considerando isso, a expressão: “Brasil, país abençoado por Deus”, foi anunciada como desconhecida por 54 estudantes. Entretanto, entre os 48 que afirmaram já tê-la ouvido, várias respostas não demonstraram o reconhecimento da expressão enquanto elemento de uma narrativa histórica específica sobre o Brasil. Em vez disso, mobilizaram referências religiosas mais amplas: “Deus abençoa todos os países” (Menino 9, turma 1, 10 anos); “Deus existe e abençoa nós” (Menina 19, turma 1, 10 anos); “Todos são filhos do senhor” (Menino 1, turma 2, 10 anos).

Outras respostas associaram o Brasil a características como “bonito”, “misturado”, “com pessoas boas”, “de paz” e “sem guerra”. O que parece indicar que os estudantes podem não dominar a expressão “Brasil, país abençoado por Deus” como uma narrativa nacional específica, mas mobilizam elementos simbólicos próximos a ela: a presença de Deus, a ideia de bênção, a bondade e uma representação positiva do país.

Portanto, o dado pode indicar que a formulação nacional específica perdeu reconhecimento, enquanto elementos religiosos e positivos associados à representação do país continuam disponíveis no repertório dos estudantes.

Essa interpretação encontra respaldo na concepção de narrativas coletivas de Lopez et al. (2025). As narrativas podem ser evocadas por elementos mais breves, como símbolos, expressões, práticas ou valores, sem que a narrativa completa seja conscientemente reconhecida pelo sujeito. Assim, a memória coletiva pode permanecer parcialmente disponível mesmo quando a narrativa em sua forma convencional deixa de ser familiar.

Ao mesmo tempo, aproximadamente vinte estudantes que afirmaram desconhecer a expressão também apresentaram respostas críticas ao Brasil: “A comunidade do Brasil é nojenta e doentia” (Menino, 12, turma 1, 11 anos); “O Brasil tem que melhorar bastante para ter a bênção de Deus” (Menino, 16, turma 3, 11 anos). “O Brasil tem muito preconceito e as pessoas tiram vidas” (Menina 12, turma 3, 10 anos), “Teve muita escravidão” (Menino, 17, turma 4, 10 anos); “O Brasil tem muitas maldades” (Menina 1, turma 4, 10 anos).

Os dados encontrados aqui apontam que, para o grupo acompanhado, a bênção divina não é tomada como evidência automática da perfeição do país. Ao contrário, a violência, o racismo, a escravidão e outras formas de injustiça foram utilizadas pelos estudantes para questionar a ideia de um Brasil abençoado.

Assim, os dados encontrados neste contexto específico parecem reforçar a perspectiva de que os estudantes não apenas reproduzem ou rejeitam uma narrativa

nacional, mas eles a (re)organizam a partir das contradições percebidas na realidade social.

De qualquer forma, as professoras perceberam que os estudantes pareciam não reconhecer tal frase e uma delas afirmou:

Ontem mesmo falando da mata atlântica, falamos da floresta, floresta amazônica, é o coração do nosso planeta, lá que tá a maior parte do verde, a gente fala, a gente explica, eu fico até emocionada, adoro o hino nacional, adoro a bandeira, (olhos cheios de água). Eu falo que na minha época a gente tinha educação moral e cívica, que cuidava de tudo isso e tínhamos OSPB também, Organização social e política do Brasil, a gente tinha isso bem enraizado, se perdeu um pouco. Nós aqui na escola a gente canta o hino nacional uma vez por semana, mas é a cada turma né, a cada cinco semanas os quintos anos vão. Até o ano passado era diferente, era toda terça, todo mundo, pelo menos o hino nacional, a bandeira ficava exposta e tal. Então né, cada um... é a escola que monta isso não é a gente, mas eu amo, nossa, amo o meu Brasil. (Entrevistada 1, 2024)

A partir da perspectiva de Moreira e Silva (2011), o currículo pode ser compreendido como uma construção social e histórica implicada em relações de poder, na qual a seleção dos conhecimentos não ocorre de forma neutra, mas envolve determinadas visões de sociedade, valores e identidades. Essa compreensão permite analisar disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil como componentes de um currículo que, durante o regime militar, privilegiou valores como patriotismo, disciplina e obediência à autoridade, em consonância com o projeto político então vigente. Ao mesmo tempo, a delimitação dos conhecimentos e valores considerados legítimos restringia o espaço destinado a perspectivas críticas e à pluralidade de interpretações da realidade social. Nesse sentido, o currículo não apenas organizava conteúdos escolares, mas participava da produção de determinadas formas de compreender a sociedade e de conceber a cidadania.

Somado a isso, no contexto escolar pesquisado, a frase: “Brasil, país do futuro” também não foi reconhecida por 77 alunos, sendo que apenas uma professora afirmou não ter conhecimento da mesma (a docente mais nova) e as demais notaram que atualmente não era comum ouvi-la: “Até o Brasil como país do futuro, era um slogan que tinha. Não tem mais, nem um nem outro” (Entrevistada 4, 2024).

Na minha época eu ouvia muito, mas ontem me surpreendeu eles não terem ouvido sobre o Brasil, como país do futuro. “Brasil abençoado por Deus”, eles não sabem, não terem ouvido isso. Na hora eles responderam né, “nunca ouvi”, “não sei”. Na hora eu comecei a pensar, é mesmo essa frase não aparece mais muito, “Brasil, país do futuro”. (Entrevistada 3, 2024)

Os dados indicam, o que pode ser reconhecido como, ausência de circulação da expressão na atualidade. Contudo, novamente, é necessário distinguir o desaparecimento da formulação linguística da permanência de conteúdos relacionados à

narrativa.

O mito da proteção divina e o da promessa de um futuro grandioso funcionam como expressões complementares de um imaginário nacional: enquanto “Deus é brasileiro” oferece uma justificativa simbólica para a sorte e a excepcionalidade, o “país do futuro” desloca para o tempo vindouro a concretização de um destino promissor. Portanto, a análise teórica desses mitos evidencia que tanto a ideia de proteção divina quanto a projeção de um futuro promissor não devem ser interpretadas como simples crenças populares ou literárias, mas como instrumentos ideológicos que estruturam a percepção da sociedade sobre si mesma, consolidando uma autoimagem positiva que coexiste com contradições sociais persistentes.

A representação do Brasil como “país do futuro”, difundida pela obra de Zweig (1981), projeta sobre o país a expectativa de um destino grandioso, sustentada por uma leitura otimista de suas características e possibilidades de desenvolvimento. Essa narrativa foi problematizada por diferentes interpretações da sociedade brasileira. Enquanto Prado Júnior (1999) e Furtado (2007) evidenciam condicionantes históricos, desigualdades e relações de dependência que limitam a realização desse futuro, Pierucci (2013), Schwarcz (2019) e Chaui (1996) chamam atenção, sob diferentes perspectivas, para os efeitos simbólicos dessa expectativa, que pode postergar o enfrentamento das contradições do presente e sustentar uma autoimagem idealizada do país. A ideia de um futuro promissor pode, assim, operar simultaneamente como horizonte de expectativas e como forma de ocultamento de conflitos e desigualdades. Isso não significa, contudo, que sua força simbólica dependa da permanência da expressão original, uma vez que narrativas coletivas podem ser transformadas e ressignificadas sem deixar de participar da produção de sentidos sobre uma comunidade (Lopez et al., 2025).

As normas, a autoridade, a negociação e a participação na escola

A expressão “Brasil, país do jeitinho” também apresentou baixo reconhecimento entre os estudantes: 65 participantes afirmaram não conhecê-la. No entanto, mais uma vez a ausência de reconhecimento da expressão não permite concluir que os estudantes desconhecem as práticas sociais a ela associadas.

As entrevistas com as professoras revelaram percepções distintas sobre a relação dos alunos com as normas escolares. Algumas docentes destacaram tentativas recorrentes de negociar ou flexibilizar regras, observando que os estudantes “sempre tentam dar um jeitinho” e que, embora saibam “o que é certo”, nem sempre desejam seguir as orientações estabelecidas (Entrevistada 3, 2024). Outras enfatizaram que a maior parte dos alunos costuma respeitar as normas, atribuindo comportamentos de transgressão a estudantes específicos (Entrevistada 4, 2024).

Também emergiu uma posição intermediária, segundo a qual os alunos seguem algumas regras, mas não todas, reproduzindo, segundo a professora,

comportamentos observados na própria sociedade: “[...] essa questão do jeitinho sempre vai ter, né. Mesmo os adultos burlam as regras” (Entrevistada 5, 2024). As diferentes percepções indicam que a relação dos estudantes com as normas não se apresenta de maneira homogênea e envolve tanto o cumprimento das regras quanto situações de negociação, flexibilização e, em alguns casos, transgressão.

Esses dados exigem cautela na interpretação do mito do “jeitinho brasileiro”. O fato de a maioria dos estudantes não reconhecer a expressão não significa, necessariamente, que desconheçam situações sociais nas quais regras são negociadas ou flexibilizadas a partir de relações sociais e/ou de poder.

Importante ressaltar que o “jeitinho” não pode ser reduzido ao simples descumprimento de regras. Na discussão de Chaui (1996), sua compreensão está relacionada à dificuldade de funcionamento de normas universalmente válidas quando as relações sociais são atravessadas pela pessoalização, pela concessão de exceções e pela busca de privilégios. Assim, obedecer ou desobedecer a uma regra não constitui, isoladamente, evidência da presença do “jeitinho”. É necessário considerar as circunstâncias em que a regra é negociada, os argumentos mobilizados, as relações entre os envolvidos e a possibilidade de que a exceção seja obtida em razão de vínculos pessoais.

No contexto escolar investigado, essa questão ganha complexidade, porque as próprias normas institucionais convivem com “combinados” construídos coletivamente. Conforme relatou uma das professoras, “[...] a gente entrega pra eles as regras no papel, vai lendo uma por uma, explicando [...], e aí a gente faz um combinado nosso” (Entrevistada 4, 2024). A existência de negociação, portanto, não representa necessariamente uma ruptura com as normas. Em determinadas situações, negociar pode constituir uma prática legítima de participação e construção coletiva de regras, especialmente quando os estudantes são convidados a apresentar sugestões e discutir formas de organização da vida comum.

Essa dimensão aparece também na fala de uma professora, segundo a qual muitos estudantes querem “[...] falar o tempo inteiro, fazer perguntas o tempo todo e sugerir coisas o tempo todo” (Entrevistada 5, 2024). Assim, a participação discente, nesse caso, não deve ser confundida com o “jeitinho”: sugerir alterações, questionar regras ou participar da construção de combinados pode constituir uma experiência de participação democrática, desde que realizada dentro de procedimentos compartilhados e reconhecidos pelo coletivo.

Desse modo, os resultados não autorizam uma oposição simples entre obedecer e não obedecer às regras, tampouco permitem estabelecer uma correspondência entre transgressão e “jeitinho brasileiro”. O que emerge é uma relação mais complexa entre normas institucionais, negociação, participação, autoridade e circunstâncias específicas de aplicação das regras. A análise de Chaui (1996) contribui para problematizar as formas pelas quais regras podem

ser tensionadas por relações personalizadas e por diferentes possibilidades de negociação.

Assim, embora a expressão “jeitinho brasileiro” apresente baixo reconhecimento entre os estudantes, algumas práticas e representações mobilizadas no cotidiano escolar permitem investigar em que medida determinados elementos associados a essa narrativa são conhecidos, reproduzidos, ressignificados ou, ao contrário, não encontram correspondência nas experiências dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender os elementos presentes nos mitos fundadores do Brasil que ainda são (re)apropriados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira e de que maneira essas narrativas participam da construção de sentidos sobre identidade nacional, relações sociais e convivência, considerando particularmente três dimensões: a representação do Brasil como sociedade harmônica e igualitária; as imagens de excepcionalidade e identidade nacional associadas a Deus e ao futuro; e as relações estabelecidas com regras, autoridade e práticas de negociação no cotidiano escolar.

Dentre os resultados foi possível perceber que os estudantes reconheceram a existência de situações de racismo e, em número expressivo, identificaram sua presença na própria escola. Ao mesmo tempo, permanece forte o discurso de que “todos são iguais” e de que o Brasil é formado por um povo “misturado”. No caso da religião, a aparente harmonia entre diferentes pertencimentos conviveu com a percepção de que a umbanda é uma identidade “bem velada, bem guardada”. No caso das expressões “Brasil, abençoado por Deus”, “Brasil, país do futuro” e “Brasil do jeitinho”, o reconhecimento verbal foi baixo, mas elementos relacionados a essas narrativas apareceram nas respostas e nas práticas relatadas pelas professoras.

A análise sugere, inicialmente, que a permanência de um mito não pode ser aferida exclusivamente pelo reconhecimento de sua formulação ou de sua expressão mais conhecida. Em diferentes situações, estudantes demonstraram pouco ou nenhum conhecimento de determinadas expressões, ao passo que elementos de seus conteúdos simbólicos apareceram de outras formas em suas respostas e nas situações relatadas pelas professoras. Essa constatação reforça a compreensão das narrativas coletivas como construções dinâmicas, cuja continuidade não depende da reprodução literal de suas formulações originais. Como discutido ao longo do artigo, narrativas e memórias coletivas podem ser atualizadas, deslocadas e ressignificadas conforme as experiências e as condições sociais do presente.

Nesse sentido, os resultados também recomendam cautela diante de interpretações que procurem classificar determinadas respostas dos estudantes como simples reprodução dos mitos fundadores. O reconhecimento de uma representação

nacional não significa necessariamente sua adesão, assim como o desconhecimento de uma expressão não permite concluir que os sujeitos desconheçam as práticas, valores ou imagens a ela relacionados.

Os resultados apontam, portanto, para a importância de compreender a escola como espaço de circulação e disputa de sentidos sobre a sociedade brasileira. As narrativas sobre o país não chegam à escola como conteúdos acabados nem permanecem intactas depois de serem apropriadas pelos sujeitos. Elas entram em contato com experiências familiares, comunitárias e escolares, com conhecimentos sistematizados e com diferentes formas de interpretação da realidade. Nesse processo, podem ser reproduzidas, questionadas, combinadas a outras referências ou perder parte de sua força simbólica. A escola, por sua vez, não constitui apenas espaço de transmissão dessas representações, mas também pode criar condições para que sejam interrogadas à luz de conhecimentos, argumentos e experiências diversas.

Essa perspectiva permite relativizar também uma compreensão da educação escolar segundo a qual caberia à escola simplesmente “desmistificar” representações consideradas equivocadas. Os resultados sugerem uma tarefa mais complexa: tornar visíveis, historicizar e problematizar as narrativas por meio das quais diferentes grupos atribuem sentidos ao país, aos seus conflitos e às suas formas de pertencimento. Trata-se de possibilitar que os estudantes reconheçam que determinadas imagens sobre o Brasil possuem uma história, foram socialmente construídas e podem ser disputadas e transformadas. Nesse movimento, o conhecimento escolar pode contribuir para ampliar as possibilidades de interpretação da realidade sem pressupor que a ciência, isoladamente, determine os valores ou os sentidos últimos que devem orientar a vida coletiva.

Para concluir, é importante reconhecer os limites desta investigação. Os dados foram produzidos em uma única instituição escolar, situada em um contexto social, histórico e cultural específico, envolvendo estudantes e professoras diretamente vinculados a essa realidade. Por essa razão, os resultados não são passíveis de generalização para outras escolas, redes de ensino ou grupos de estudantes.

Estudos posteriores poderão investigar outras escolas, redes de ensino e contextos socioculturais, permitindo identificar aproximações e diferenças nas formas de apropriação das narrativas sobre o Brasil. Também seria pertinente acompanhar longitudinalmente os estudantes, buscando compreender se e como essas representações se transformam ao longo da escolarização, bem como ampliar a investigação para outras etapas da Educação Básica. Pesquisas comparativas entre escolas públicas e privadas, entre diferentes regiões do país ou entre contextos urbanos e rurais também poderiam contribuir para identificar a dimensão contextual da produção dessas memórias e narrativas.

Outra possibilidade consiste em aprofundar a análise das relações entre mitos fundadores, práticas pedagógicas e conhecimento escolar, investigando de que maneira

professoras e professores reconhecem, mobilizam ou problematizam essas representações em suas práticas.

Por fim, os resultados indicam que investigar os mitos fundadores na escola não significa procurar apenas aquilo que permanece. É igualmente necessário observar o que deixa de ser reconhecido, o que é transformado, o que é contestado e o que emerge em seu lugar.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103.
<https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>
- Bastos, R. B. M. (2013). *Raça e história: A metamorfose do negro no contraponto do mito da democracia racial* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da UFG.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1b4b8cb7-8e74-4b2b-8944-bb3099b055cc>
- Chauí, M. (1996). *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. Fundação Perseu Abramo.
- Cornélio, W.F. (2017). *O imaginário do "professor-herói" na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMT.
<https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1142>
- Fischmann, R. (2009). *Diversidade religiosa e direitos humanos: Conhecer, respeitar e conviver*. UNESCO.
- Furtado, C. (2007). *Formação econômica do Brasil*. Companhia das Letras.
- Gil, A. C. (2022). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In *Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 39–62). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gyollai, D. (2025). Adaptive collective memory: Bartlett, enactivism and group identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 55, e70004.
<https://doi.org/10.1111/jtsb.70004>
- Kowalewski, D. P. (2014). *Experiência-Brasil: Diversidades, diferenças, educação* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-06032015-125524>

Lévi-Strauss, C. (2021). *O cru e o cozido* (B. Perrone-Moisés, Trad.). Zahar.

Lopez, C., van Alphen, F., & Carmona, L. (2025). Narratives and collective memory. *Current Opinion in Psychology*, 65, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102087>

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. da. (2011). Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In A. F. B. Moreira & T. T. da Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (12^a ed., pp. 13–47). Cortez.

Pierucci, A. F. (2013). *O desencantamento do mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber* (3^a ed.). Editora 34.

Prado Júnior, C. (1999). *Formação do Brasil contemporâneo*. Brasiliense.

Sakki, I. (2025). Collective memory and history textbooks. *Current Opinion in Psychology*, 65, 102073. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102073>

Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia das Letras.

Schwarcz, L. M., & Starling, H. M. (2018). *Brasil: Uma biografia* (Edição revisada). Companhia das Letras. Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22^a ed.). Cortez.

Silva, P. B. G. e. (2018). Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, 34(69), 123–150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

Souza, P. C. A. de, & Fortunato, I. (2019). Uma narrativa histórica da educação nacional entre mitos: Do fundador ao de democracia racial. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 23(1), 103–131. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11506>

Zweig, S. (1981). *Brasil, país do futuro*. Nova Fronteira.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Luciana Ponce Bellido - Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que fundamentam os resultados deste estudo não estão disponíveis publicamente em razão de questões éticas relacionadas à proteção da privacidade e à confidencialidade dos participantes da pesquisa. A disponibilização dos dados brutos, especialmente das respostas abertas aos questionários e das entrevistas, poderia possibilitar a identificação direta ou indireta dos participantes e da instituição investigada. Dessa forma, optou-se pela não disponibilização pública dos dados, em consonância com os procedimentos éticos adotados na pesquisa e com a preservação do anonimato e da confidencialidade dos participantes.

DECLARAÇÃO SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para a elaboração deste manuscrito foram utilizados os recursos de Inteligência Artificial Leap Space e ChatGPT. O Leap Space foi utilizado para auxiliar na identificação de referências bibliográficas relacionadas ao objetivo da investigação, e o ChatGPT foi empregado como ferramenta de apoio à revisão do texto, incluindo aspectos gramaticais, adequação às normas da revista e organização das referências. Todo o conteúdo resultante desse processo foi revisado pela autora, que assume integral responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.