



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALINE ALVES DE SOUZA

**VIVÊNCIAS EM GINCANAS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO EM CAUCAIA-
CE: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
PARA ALÉM DA PEDAGOGIA DO EVENTO**

FORTALEZA

2026

ALINE ALVES DE SOUZA

VIVÊNCIAS EM GINCANAS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO EM CAUCAIA-CE:
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA
ALÉM DA PEDAGOGIA DO EVENTO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carla Sabino
Fernandes

Coorientador: Prof. Dr. Arilson dos Santos
Gomes

FORTALEZA

2026

ALINE ALVES DE SOUZA

VIVÊNCIAS EM GINCANAS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO EM CAUCAIA-CE:
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA
ALÉM DA PEDAGOGIA DO EVENTO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovada em: 26/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes
Universidade da Integração e Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribbard
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo César Alves Garcia
Rede Municipal de Ensino do Município de Caucaia-CE

A Lúcia Simão, *in memoriam*, pela vida
dedicada a luta antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelas oportunidades de aprendizado que tive ao longo dessa caminhada.

Agradeço, a minha família, meus pais, Dona Neuma e Seu Alci por sempre acreditarem em mim e pelo seu amor incondicional.

Ao meu filho Samuel, que é por quem busco sempre melhorar como ser humano e amo incondicionalmente.

Ao Natan, meu companheiro de vida, que sempre estava comigo nos momentos mais difíceis da escrita, afirmando que tudo daria certo.

A Josy e à minha Mãe, Dona Neuma, pelos cuidados com meu filho, sendo suporte fundamental para conclusão desse trabalho.

A minha Irmã Tatiana Alves, *in memoriam*, que apesar de ter partido tão cedo me ensinou a acreditar em mim mesma e a ser grata pela vida.

Aos meus amigos professores e professoras da turma de 2024 do ProfHistória, em especial minha amiga Karcélia Fava, com suas contribuições, apoio e incentivo.

À minha orientadora Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, pelas contribuições significativas mas também pela disponibilidade e flexibilidade quando não conseguia cumprir os prazos.

Ao meu Coorientador Dr. Arilson dos Santos Gomes, pela gentileza de aceitar a coorientação e por ser tão criterioso e atento, ajudando a fortalecer e aprimorar minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribbard e ao Prof. Dr. Paulo César Alves Garcia pela gentileza de aceitar participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação.

Ao diretor da EEMTI Presidente José Sarney, Marconi Patrício, e aos coordenadores José Newton e Ângelo Roncalli, que apoiam o fortalecimento das ações antirracistas na escola.

Aos colegas professores e professoras da EEMTI Presidente José Sarney, que participam e fazem coletivamente a gincana escolar antirracista, ano após ano.

Ao Professor Erineu Santos da Costa e a Professora Fabília Lima de Oliveira em especial que contribuíram na construção técnica do site do produto dessa dissertação.

Ao amigo de trabalho Cláudio Mota Marinho, pelo apoio e por me ajudar na confecção da versão impressa desse trabalho.

Aos alunos e alunas da EEMTI Presidente José Sarney, em especial aqueles que

participaram dessa pesquisa.

Por fim, ao ProfHistória por oportunizar o retorno de professores e professoras da Educação Básica à Universidade Federal do Ceará, que assim como eu viam o mestrado como um sonho distante depois de 18 anos longe da academia, e puderam produzir, se qualificar e tornar-se professores pesquisadores.

RESUMO

O presente trabalho analisa a construção e vivência em gincanas escolares antirracistas no Ensino Médio em Caucaia-CE, na Escola de Ensino de Tempo Integral Presidente José Sarney, a partir do seu papel no Ensino de História e para além da pedagogia do evento, no fomento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O estudo tem como objetivo conhecer a proposta antirracista e o currículo escolar do Ensino Médio em consonância com as diretrizes curriculares para Educação Étnico-Racial, discutir a negritude cearense, suas ambiguidades. Além disso, busca entender o Movimento Negro Cearense e como os saberes discentes são construídos no processo das gincanas escolares, não se limitando apenas ao evento ou a alguns dias no calendário letivo. Dessa forma, a dinâmica da gincana escolar antirracista impacta diretamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, no calendário escolar, nos planejamentos e nas aulas de história, na relação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, entre si e com os movimentos sociais, seja no espaço escolar, bem como na vida dos estudantes. Ademais, busca-se elaborar um produto: acervo e repositório digital, que dialogue com a gincana, servindo como fonte e objeto permanente, para pesquisa de alunos e alunas, professores e professoras da escola e demais interessados. A investigação foi realizada por meio da análise de documentos da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE) e da escola, de imagens e diários de bordo produzidos pelos alunos nas gincanas, além da aplicação de questionário a 24 estudantes, entrevista de 2 alunos do 3º ano e 1 ex-aluno do Ensino Médio. Os dados permitiram identificar os limites estruturais no currículo do Ensino Médio em relação a Educação Para Relações Étnico-Raciais e evidenciaram a gincana como prática pedagógica, criativa e permanente, que permite ressignificar e promover o antirracismo escolar.

Palavras-chave: gincana escolar; ensino de História; educação para relações étnico- raciais; antirracismo; Pedagogia do evento.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the construction and development of anti-racist school competitions in High School education in Caucaia, Ceará, at Escola de Ensino de Tempo Integral Presidente José Sarney, focusing on their role in History Teaching and beyond the pedagogy of the event, promoting Laws 10.639/03 and 11.645/08. The study aims to understand the anti-racist proposal and the high school curriculum in accordance with the curricular guidelines for Ethnic-Racial Education, as well as to discuss Black identity in Ceará and its ambiguities. Furthermore, it seeks to understand the Black Movement in Ceará and how students' knowledge is constructed through the process of school competitions, extending beyond the event itself or a few days in the school calendar. In this sense, the dynamics of the anti-racist school competition directly impact the institution's Political-Pedagogical Project, the school calendar, lesson planning, and History classes, as well as the relationships among members of the school community and between the school and social movements, both within the school environment and in the students' lives. In addition, the research aims to develop a product: a digital archive and repository connected to the school competition, serving as a permanent source and object for research by students, teachers, and other interested individuals. The investigation was carried out through the analysis of documents from the Ceará State Department of Education (SEDUC-CE) and the school, images and logbooks produced by students during the competitions, as well as questionnaires applied to 24 students and interviews conducted with two third-year high school students and one former student. The data made it possible to identify structural limitations in the high school curriculum regarding Education for Ethnic-Racial Relations and highlighted the school competition as a permanent, creative pedagogical practice capable of redefining and promoting anti-racism in schools.

Keywords: school competition; History teaching; education for ethnic-racial relations; anti-racism; Pedagogy of the event.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização da EEMTI Presidente José Sarney em Caucaia-CE	19
Figura 2 -	Calendário de Março e Novembro do Documento que Orienta a Educação Étnico-Racial no Ceará.....	34
Figura 3-	Campanha de autodeclaração racial da Seduc-CE de 2025.....	35
Figura 4-	Mapa de eletivas cursado pelo aluno Nzinga entre 2021-2023.....	37
Figura 5 -	Histórico escolar da Universidade Federal do Ceará, do curso de Licenciatura em História concluído em 2006.....	75
Figura 6 -	Histórico escolar da Universidade Federal do Ceará, do curso de Licenciatura em História concluído em 2006	76
Figura 7 -	Ementa do Curso de aperfeiçoamento em História da África realizado pela Universidade Federal do Ceará em 2011.....	81
Figura 8 -	Alunos da EEM Eliézer de Freitas Guimarães em atividades de dança e teatro, gincana africanidades de 2015.....	82
Figura 9 -	Mural afrodescendente	91
Figura 10-	Monumento Negra Nua	94
Figura 11-	Mural representando Carolina Maria de Jesus	99
Figura 12-	Mural representando Mariele Franco e Sueli Carneiro	99
Figura 13-	Mural representando Alcione	100
Figura 14-	Mural representando Dandara dos Palmares.....	100
Figura 15-	Mural representando Lúcia Simão.....	100
Figura 16-	Mural representando Raimunda Tapeba.....	101
Figura 17-	Cartaz produzido pela equipe vermelha para montagem da sala temática em 2025.....	103
Figura 18-	Cartaz produzido pela equipe vermelha para montagem da sala temática em 2025.....	105
Figura 19-	Sala temática equipe preta, Gincana escolar 2025.....	106
Figura 20-	Frases da sala temática Equipe Azul na Gincana escolar 2025.....	107
Figura 21-	Diário de Bordo da equipe azul da Gincana Escolar 2026.....	108
Figura 22-	Fotografias da sala de exposição da gincana escolar 2024.....	118
Figura 23-	Grafitas da Aldeia Hip Hop, registro feito pela equipe azul em 2024.....	119

Figura 24- Cartaz afixado em sala de aula para o combate ao racismo.....	129
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Importância dos murais afrodescendentes para os alunos.....	96
Gráfico 2 – Autodeclaração Racial do questionário.....	96
Gráfico 3 – Importância dos murais afro-brasileiros na escola	97
Gráfico 4 – Relação entre os murais, as gincanas e as páticas antirracistas na escola.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autodeclaração Racial dos Estudantes do 1º ano F com 32 alunos da EEMTI Presidente José Sarney em 2024.....	61
Tabela 2 – Formação das equipes nas Gincanas em africanidades da Escola Eliezer de Freitas Guimarães até o ano de 2015.....	84
Tabela 3 – Divisão das turmas e professores orientadores de acordo com a cor de cada equipe na gincana 2025 da EEMTI Presidente José Sarney	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAOTPS	Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho
ERER	Educação Para Relações-Étnico Raciais
FEPOIN-CE	Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
PCA	Professores(as) coordenadores(as) de área
PEE	Plano Estadual de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEIR	Secretaria da Igualdade Racial
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	NÃO BASTA NÃO SER RACISTA É NECESSÁRIO SER ANTIRRACISTA: ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEARÁ E EM CAUCAIA	31
2.1	DCNs para as relações Étnico-Raciais, orientações para o Ceará e o Currículo escolar	39
2.2	Escola Antirracista frente ao racismo: Selo Escola Antirracista do Governo do Estado do Ceará em 2023 e 2024	45
2.3	Reflexões acerca do antirracismo na escola EEMTI Presidente José Sarney em Caucaia-CE: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e os desafios do Ensino de História Frente ao Racismo	53
3	“É PRECISO TER OS OUVIDOS, OS OLHOS E O CORAÇÃO ABERTO”: RELAÇÕES RACIAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO CEARENSE	53
3.1	Relações raciais no Ceará: entre a exclusão na construção do negro no imaginário cearense a afirmação da negritude	53
3.2	Movimento Negro Cearense: trajetórias, afirmação e a história que se ensina em nossas escolas	59
3.3	Pedagogia do evento nas escolas de Caucaia no fomento da Lei 10.639/03 e 11.645/08.....	74
4	GINCANAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS NA EEMTI PRESIDENTE JOSÉ SARNEY E O ENSINO DE HISTÓRIA	84
4.1	Movimento Negro Cearense: trajetórias, afirmação e a história que se ensina em nossas escolas	84
4.2	Gincana escolar, execução de tarefas e ensino de História.....	90
4.2.1	<i>Murais de Referências Negras e Indígenas</i>	90
4.2.2	<i>Salas Temáticas Antirracistas: a construção de narrativas pelos estudantes.</i>	102
4.2.3	<i>Exposição de fotografias nas gincanas escolares de 2024 e 2025: Patrimônio e Comunidades negras e indígenas de Caucaia-CE</i>	110

4.3	Trajetórias negras: a Gincana antirracista na escola e Para a vida.....	120
5	CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL ESCOLAR: HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS GINCANAS ANTIRRACISTAS	131
6	CONCLUSÃO	136
	REFERÊNCIAS	140
	. APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	151
	APÊNDICE B – EDITAL GINCANA ESCOLAR 2025	155
	APÊNDICE C – LINK PARA ACESSO AO ACERVO E REPOSITÓRIO DA GINCANA ESCOLAR ANTIRRACISTA.....	169

1 INTRODUÇÃO

O papel da branquitude na luta antirracista é o papel de quem criou o racismo, então compreendo que pessoas brancas críticas terão que construir por si só esses caminhos (...). As pessoas brancas tem um papel importante na luta antirracista. Obviamente não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer no espaço onde não estamos (Pinheiro, 2023, p. 60-61).

Este trabalho está relacionado ao conjunto de experiências que tenho vivenciado ao longo dos meus 15 anos de docente no Ensino Médio na rede estadual do Ceará, experiências vividas na sala de aula, nos projetos escolares, na universidade e cursos de especialização. Ao longo desse percurso como professora, muitas vezes me vi reproduzindo saberes dos livros didáticos e do currículo escolar sem fazer uma reflexão sobre eles. O professor da educação básica, devido a sua rotina, muitas vezes em três turnos, distancia-se da produção de saberes. No entanto, estamos sempre produzindo saberes quando reconhecemos nossas experiências, desejos, pesquisas para a sala de aula e para o ambiente escolar.

Em 2010, quando me tornei professora efetiva do Estado do Ceará, fiz minha lotação Na Escola de Ensino Médio Eliezer de Freitas Guimarães¹ em Caucaia, no Bairro Nova Metrópole, na Região Metropolitana de Fortaleza. Nessa época, essa unidade escolar era regular e possuía cerca de 900 alunos e três turnos.

Durante esse período e os quatro anos em que atuei nessa escola, tive a oportunidade de vivenciar as gincanas escolares em Africanidades, projeto já existente desde 2008 na escola. Essa escola pensou a gincana como fomento à efetivação da Lei nº 10.639/03, advinda de movimentos sociais e sancionada pelo presidente Lula.

A Lei nº 10.639/03 alterou a LDB, em seu artigo 26-A e estabeleceu no Currículo oficial a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira nas Redes de Ensino Básico, públicas e privadas. Isso evidencia o peso social, político e institucional das leis, pois trouxe pra escola normas obrigatórias e conquistas sociais como a educação antirracista.

Em 2014, passei a atuar na EEMTI Presidente José Sarney, que fica localizada no

¹ Empresário que em 1956 comprou uma frota de 7 ônibus e fundou junto com a sua esposa Alaíde a Empresa Vitória que até hoje atua no transporte de passageiros em Caucaia. O casal Alaíde e Eliézer de Freitas Guimarães protagonizaram o início de uma nova era na ligação entre os municípios de Caucaia e de Fortaleza.

bairro Araturí, em Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. A escola é popularmente conhecida no bairro, como PJS, uma escola de 1986, onde avós e pais de alunos estudaram e compartilham histórias e afetos gerados nessa comunidade escolar.

Na escola PJS, também havia, tradicionalmente finalizando o ano letivo, as gincanas escolares, mas não relacionada à história e à cultura afro-brasileira e indígena, somente em 2022, com o retorno da pandemia de covid 19 a temática das gincanas passou a se relacionar a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a sua atualização pela Lei 11.645/08, que tornava obrigatório o Ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Quase 20 anos após a Lei nº 10.639/2008, fomos dar os primeiros passos para sua efetivação, transformando a gincana escolar em história e cultura afro-brasileira e indígena uma atividade permanente na escola.

As gincanas escolares são atividades lúdicas realizadas coletivamente com tarefas e desafios que envolvem a colaboração dos alunos em equipes. Essas atividades podem abranger diversas áreas do conhecimento, além de promover valores como criatividade, cooperação, autonomia dos discentes e vivência crítica.

As gincanas se inserem nas discussões do ensino de História, quando propõem uma educação baseada na problematização, na construção de sentidos sobre o passado e na articulação com o presente, cumprem esse papel quando transformam os estudantes, professores e professoras em sujeitos produtores de conhecimento. Os sujeitos participantes precisam do envolvimento no projeto, da relação reflexiva com as questões da sua realidade, da aprendizagem colaborativa entre os pares, da capacidade criativa, das apresentações dos resultados como produto do processo de aprendizagem e a orientação das professoras e professores.

Os(as) alunos(as) precisam selecionar fontes, interpretar e construir narrativas. Nos processos de interpretação produzem vídeos, esquetes teatrais, mobilizam fontes orais, exposições nas salas temáticas e objetos e constroem suas narrativas a partir da interpretação das fontes. Essa prática de ensino se distancia da narrativa pronta, e aproxima a história como construção crítica.

Essa definição se aproxima dos estudos freirianos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem para uma educação problematizadora; traz uma educação crítica e autônoma em uma ação-reflexão constante de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.²

2 A concepção de educação problematizadora entendida como processo de ação-reflexão-ação é discutida em diversas obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia da autonomia*(2022) Freire destaca que o ato de ensinar deve ser permeado pela ética, diálogo e a compreensão da prática docente como o movimento constante da ação-reflexão-

Nas gincanas escolares, os(as) professores(as) orientadores(as) se envolvem no processo de pesquisa, indicam caminhos mas não os definem. Eles(as) participam desse processo de pesquisa de forma horizontal promovendo o diálogo entre o grupo, encontrando estratégias a partir da troca de experiências entre educando-educando, educador educando.

Dessa forma, o objeto de conhecimento das gincanas em africanidades e afrobrasilidades, desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio em que atuei, distancia-se de uma educação bancária, caracterizada por Freire (2022) em uma perspectiva de que professores e professoras detêm todo conhecimento e os estudantes são chamados a memorizar o conteúdo narrado por eles e elas. Paulo Freire chama essa prática de ideologia da ignorância.³

No sentido oposto a essa prática, as gincanas escolares fomentam a autonomia dos alunos e alunas, a sua capacidade de resolver problemas, os desafiam a pesquisar e a criticar a sua realidade.

Em Caucaia, outras escolas de Ensino Médio, as gincanas escolares são escolhas metodológicas de aprendizado voltado à pesquisa, investigação, apresentação e, principalmente, à motivação dos alunos. Coloca os discentes no centro do processo de aprendizagem. Essas escolas produzem apresentações que ocorrem no 4º bimestre e fecham o ano letivo. Nem sempre o objeto de pesquisa se relaciona a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ou às ciências humanas, no entanto, são eventos escolares lúdicos que encerram o ano letivo, motivam os jovens e contribui com o sentimento de pertencimento à escola.

Em Alagoas, na Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo (EPLAM), situada na comunidade remanescente de quilombo Pau D'arco, zona rural do município de Arapiraca, a experiência da gincana escolar foi descrita da seguinte forma:

A gincana como tempo pedagógico para tratar através de atividades educativas, de forma lúdica, dos conhecimentos curriculares próprios do ensino fundamental (anos finais) relacionando-os — de modo interdisciplinar — aos conhecimentos sobre a comunidade, com o objetivo de fortalecer a identidade afrodescendente dos alunos e alunas. (Silva; Albuquerque, 2018, p. 5)

A gincana escolar pode ser uma prática que estimula nos alunos a consciência crítico-genética, ou seja, ser capazes de compreender, refletir e agir sobre a realidade. Elas são

ação, compartilhado por professores e estudantes. Em Pedagogia do oprimido o autor questiona a educação bancária e propõe uma educação problematizadora no qual o conhecimento nasce do diálogo com a realidade.

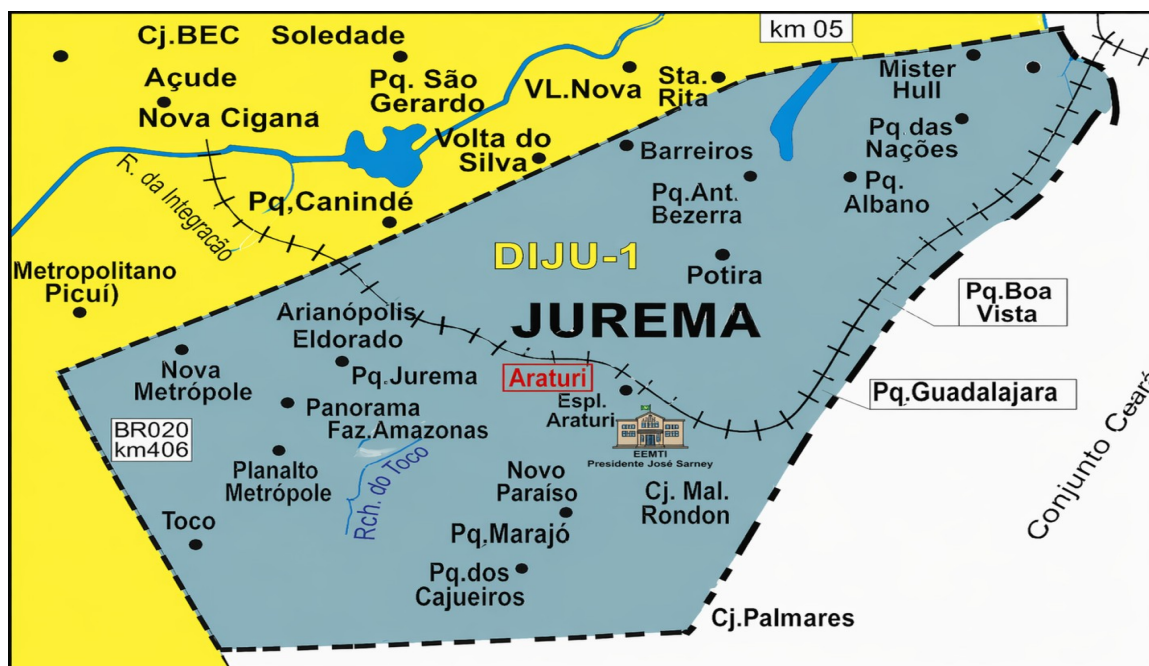
3 O sentido da ideologia da ignorância se relaciona com a visão preconceituosa e elitista de que os pobres, camponeses e trabalhadores não sabem nada, “ignorantes por natureza”, portanto incapazes de aprender, esse termo aparece de forma mais clara em Educação com prática da liberdade (Freire, 2021).

organizadas para promover a compreensão do passado e a sua relação com o presente, nessa prática pedagógica que intencionalmente os professores de história se inserem podemos falar de consciência histórica que para Rüsen (2001, p. 21) “[...] é a maneira pela qual os seres humanos orientam suas experiências do tempo em narrativas do passado.

A temática antirracista e o estudo da história da África, afro-brasileira e indígena não está somente no contexto de desenvolvimento das gincanas mas em todo contexto de vida dos alunos da região metropolitana de Fortaleza, e não é diferente em Caucaia e na escola em que atuo. A escola PJS fica em uma região periférica, rodeada por 3 bairros e sitiada pela violência e territórios demarcados pelas facções. Então, esses alunos convivem diretamente com a violência tanto dentro das suas comunidades, marcada pelo tráfico de drogas, como pela violência policial⁴. A localização da escola é em uma rua principal que liga bairros de facções diferentes, ocorrendo tensões e transferências de alunos que não podem estudar na escola por serem de outro bairro.

4 Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(IPEA), em 2024 Caucaia foi o 27º Município com maior número de homicídios no Brasil. Em números absolutos foram 200 homicídios nesse ano. Atualmente, são quatro as facções criminosas presentes no Ceará, nesta ordem de grandeza: CV (que incorporou a Família do Norte, após rompimento ocorrido em 2018 no Amazonas), Guardiões do Estado (GDE), PCC e Massa Carcerária (também conhecido como Neutros, Tudo Neutro e TDN). Esta última, dissidente do CV, passou a atuar em bairros da capital, além de Caucaia (onde são maioria). Disponível em: [9277-atlasviolencia2024retratodosmunicipiosbrasileros.pdf](https://atlasviolencia2024.retratodosmunicipiosbrasileros.pdf). Acesso em 14 abr. 2026.

Figura 1 - Localização da EEMTI Presidente José Sarney em Caucaia-CE



Fonte: Elaborada pela autora com uso de inteligência artificial (2025)

Ao observar a localização da escola, percebemos que, além do bairro Araturi, onde a escola se localiza, há, pelo menos, outros quatro bairros: Potira, Arianópolis, Marechal Rondon, e Nova Metrópole. No bairro Araturi há o domínio de uma facção criminosa enquanto os outros quatro bairros são dominados por outra facção. Os alunos usam estratégias de sobrevivência vindo de ônibus para a escola ou falando que moraram no bairro Araturi. Estratégias de sobrevivência na periferia para continuar seus estudos, já que, apesar de estar em outro bairro, a EEMTI José Sarney é a escola mais próxima.

Mesmo diante dessas situações, muitos alunos e pais se arriscam mantendo seus filhos na escola por confiarem que, dentro da escola, seus filhos estão seguros. Apesar da violência externa, nos muros e na parte interna da escola não há inscrições de facções criminosas ou pichações, os funcionários são respeitados e as denúncias de ameaças ocorridas dentro da unidade escolar são apuradas e resolvidas pela gestão da escola.

Em sala de aula, quando as questões sobre raça e racismo são discutidas, os alunos sempre trazem as suas experiências, e são essas experiências vividas que os movem para pesquisa durante o período em que a gincana acontece. Segundo Schmidt (2009) “[...] a prática do ensino de história deve buscar articular o saber histórico escolar aos saberes dos alunos, favorecendo a construção de sentidos” (Schmidt, 2009, p. 35).

A necessidade de uma educação antirracista exige dos docentes e da própria escola repensar suas práticas, seu currículo, desconstruir histórias únicas, buscar referências negras

na comunidade, na escola, construir metodologias objetivando a representatividade positiva da população negra brasileira, buscar apoio nos movimentos culturais negros para vivência e aprendizado dos educandos, como aponta o Parecer nº 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No que se refere aos conceitos de raça, racismo e identidade negra, é necessário historicizar o conceito que foi construído socialmente e historicamente. Kabengele Munanga (2003) distingue o conceito de raça no sentido biológico e social; para ele, “[...] a raça no sentido biológico não existe, no entanto no sentido social, ela existe e tem consequências reais na vida das pessoas”(Munanga, 2003, p. 26). Apesar de não existirem, biologicamente, raças humanas diferentes no que diz respeito às questões da vida cotidiana, a raça como conceito social continua hierarquizando os grupos humanos, principalmente entre os grupos de negros e indígenas, e é somente por meio desse repertório de hierarquização que é possível compreender o racismo no Brasil. Dessa forma, apesar do conceito biológico de raça não ser mais operante, já que não tem sustentação científica, social e historicamente falando, ele ainda organiza as estruturas do racismo.

O racismo é um sistema de dominação que está presente nas estruturas sociais, políticas, nas instituições, nos discursos, nas brincadeiras e no cotidiano; ele atribui sistemas de hierarquia com base nas características de raça. Almeida (2018) elaborou o conceito de racismo estrutural, afirmando que ele não é apenas um ato individual ou isolado, mas “[...] estrutural porque organiza a sociedade, moldando instituições, relações sociais e as subjetividades” (Almeida, 2018, p. 27).

Almeida se opunha ao mito da democracia racial, conceito que sustentava que a miscigenação no Brasil seria “pacífica” e que, por isso, o Brasil teria superado as desigualdades e conflitos raciais. Essa construção ideológica, na prática, ocultava o racismo estrutural e ao mesmo tempo naturalizava as práticas do racismo. Essa visão foi popularizada a partir dos estudos de Gilberto Freyre no livro *Casa Grande e Senzala* (1933), em que ele descreveu que os portugueses eram mais abertos à miscigenação, criando a falsa ideia que no Brasil não havia racismo. Segundo Freyre, “No Brasil a convivência entre senhores e escravizados teria sido mais harmônica do que em outras colônias, resultando em uma fusão racial e cultural positiva” (2006, p. 19).

As ideias de Freyre foram criticadas por diversos autores, entre eles Florestan Fernandes e Kabengele Munanga. Para Munanga, o mito da democracia racial “[...] funciona como um obstáculo epistemológico, pois impede que o racismo seja reconhecido como um

problema real”(1999, p. 25). Para Fernandes, a “[...] democracia racial foi construída como ideologia para manter a dominação racial, sem que houvesse necessidade de mecanismos formais de segregação”(2008, p. 60).

Essa ideologia de dominação racial impediu por muito tempo que o racismo fosse identificado como problema social, por meio do discurso de que, no Brasil, não havia racismo, o que dificultou a formulação de políticas públicas para população negra. Segundo Munanga (1999, p. 25), “[...] o mito da democracia racial é uma das formas mais sutis de reprodução do racismo, pois naturaliza a desigualdades e dificulta a luta por direitos.

A identidade negra e seus coletivos surgiram como uma resposta ao racismo, as formas de dominação e desigualdades impostas às populações negras no Brasil. “[...] a construção da identidade negra é resultado de um processo de reinterpretação da história, da cultura e do lugar do negro na sociedade”(Gomes, 2005, p. 19).

Nas gincanas escolares da EEMTI Presidente José Sarney, as relações de pertencimento e identidade negra vão se construindo no processo educativo, de pesquisa e até de reconhecimento do outro e entre seus pares. Muitas vezes, alunos negros, mas que não têm pertencimento racial negro, mesmo tendo a pele retinta, são identificados por outros alunos como negros, gerando conflitos. Esse não reconhecimento da pertença racial está frequentemente relacionado à negação da própria história e à falta de representações positivas na sociedade e no espaço escolar.

A identidade é uma construção que também passa pelo olhar do outro, mas essa construção também é subjetiva. A construção da identidade negra impulsiona resistência, denúncia ao racismo e a reconstrução positiva da identidade. Segundo Frantz Fanon, a identidade negra é, muitas vezes, construída pela tensão entre o ser e a imagem que o outro, geralmente branco, projeta sobre ele: “Não sou apenas responsável pela minha pele negra, mas também por todo o peso da história que o outro projeta sobre ela (Fanon, 2008, p. 102).

A identidade negra é um processo complexo, principalmente no Brasil, onde o olhar do outro é estruturado pelo racismo, por estereótipos, pelo mito da democracia racial e pela ideia de branqueamento da população e miscigenação como algo positivo.

A negritude versa sobre a necessidade de posituação da identidade negra, em oposição ao racismo e ao poder colonial. Aimé Césaire(2000), via a negritude como uma forma de reconciliação com a ancestralidade africana e resistência às epistemologias de dominação impostas pelos europeus. Para Cesaire, “a negritude é simples reconhecimento de que se é negro, aceitação desse e de nosso destino negro, de nossa história e de nossa cultura” (Césarie, 2000, p.12).

Para Munanga, a negritude é um processo político de resgate a ancestralidade, a dignidade dos povos negros, frente a violência material e simbólica do racismo, é um movimento de reconstrução da subjetividade negra. “A negritude nascida no contexto colonial, é uma ideologia de resistência e de valorização da identidade negra que teve importantes desdobramentos no Brasil” (Munanga, 2004, p. 20). A negritude não é a simples exaltação e valorização da cor da pele, mas tem uma abordagem de posituação histórica, de uma consciência crítica da raça, “[...] é uma forma de contestar a ordem racista e propor uma revalorização do negro como sujeito histórico e cultural” (Munanga, 1999, p. 28).

No contexto cearense, a negritude e a identidade negra ainda foram mais silenciadas devido à marca historiográfica de que no Ceará não havia negros. A atuação da Branquitude, que pode ser compreendida como um processo histórico de negação da presença negra e da naturalização dos privilégios dos brancos pelas instituições, que no Ceará, produziu esse tipo específico de invisibilização. Segundo Maria Aparecida Bento(2002) “o pacto narcisístico da branquitude se refere à recusa em abrir mão dos privilégios de raça, mantendo silêncios, omissões e cumplicidades que naturalizam o racismo” (Bento, 2002, p. 29).

No Ceará, isso se manifestou na dificuldade de organização do movimento negro, que foi sendo construído na década de 1980 com o Grupo e União Consciência Negra (Grucon), e ainda se manifesta como permanência na negação da identidade negra por parte da população, na marginalização nos currículos escolares da história e cultura afrodescendente na ausência das políticas públicas em relação ao racismo estrutural.

Apesar disso, o movimento negro sempre esteve presente por meio de todas as formas de expressões da ancestralidade negra. Os grupos de capoeira, religiões de matrizes africanas, maracatus, samba, continuaram como expressões culturais, valorizando a identidade negra e promovendo a posituação da cultura e a integração entre seus pares. Esses grupos culturais de resistência dos povos negros, favoreceram o reconhecimento e a formação positiva da identidade negra.

Como professora, historiadora, antirracista e fenotipicamente branca, filha de pai negro e mãe branca, e com uma família de tios e tias racialmente diversa, posiciono-me no mundo e no trabalho enquanto docente com o comprometimento de atuar contra o racismo e todas as formas de epistemicídios que o colonialismo trouxe as populações negras.

Segundo Sueli Carneiro (2005):

É importante lembrar que o conceito de epistemicídio, utilizado aqui, não é por nós extraído do aparato teórico de Michel Foucault. Fomos buscá-lo no pensamento de Boaventura Sousa Santos (1997), para quem o epistemicídio se constituiu e se

constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (Carneiro, 2005, p. 96).

Esse meu compromisso faz com que eu atue na escola junto ao grupo de professores, buscando um currículo em história afrocêntrico e diverso, evitando assim que o conhecimento histórico fique restrito aos perigos de uma história única, eurocêntrica e hegemônica, como ensina Chimamanda Ngozi Adichie⁵. No entanto, encontramos barreiras entre docentes que ainda têm o discurso da falta de fontes, falta de formação na universidade e na Seduc-CE para atuar com a diversidade do currículo, ou a falta de tempo para pesquisar e produzir material. Assim, na escola EEMTI Presidente José Sarney, o estudo sobre as questões raciais fica concentrado nas eletivas de ciências humanas e linguagens, com uma defasagem no estudo da produção intelectual negra e indígena no que se refere às ciências da natureza.

Durante o trajeto da pesquisa, perguntei-me muitas vezes se deveria mesmo abordar essa temática tão delicada, que lida com o sofrimento de gerações de populações negras, de uma dor e uma ferida que está aberta, na sociedade brasileira, mas que também lida com as resistências, permanências, lutas e trajetórias de vitória dessa população.

Sendo fenotipicamente branca, entendo que nunca vou vivenciar o racismo na pele, mas isso não significa que eu concorde com todo o sofrimento gerado por ele historicamente e institucionalmente e até os dias de hoje, pelo contrário, a justiça social⁶ deve ser uma luta de todas e todos.

As diferenças históricas entre pessoas negras e brancas promovem uma naturalização das situações de desigualdades sociais, nos quais as pessoas negras se encontram em desigualdade quando comparados aos grupos sociais hegemônicos compostos por brancos/as, vide os inúmeros estudos que oferecem subsídios teóricos para compreensão do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018; MOURA, 2020; TWINE, 1997, dentre outros/outras). (Garcia, 2023, p. 17).

Além disso, por ser uma mulher racialmente branca, perguntava-me se tinha “lugar de fala”. Esse termo foi trabalhado por Djamila Ribeiro (2017) e se popularizou; ela aponta a importância de se ouvir as diversas vozes nas análises dos discursos e a necessidade de se atentar a quem anuncia a narrativa, pois o ponto de vista do falante parte da sua experiência

⁵ Escritora e intelectual nigeriana contemporânea que faz um debate sobre cultura, identidade e educação.

⁶ A Justiça social está ligada ao desenvolvimento do letramento racial crítico, uma abordagem trabalhada por Ferreira (2015) que promove a reflexão sobre raça e racismo, visando promover igualdade, equidade e transformação social.

individual e influencia a narrativa.

Bárbara Carine, em seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023), deu-me algumas respostas e fez com que eu conseguisse caminhar nessa pesquisa. Segundo ela, cada um tem seu lugar de fala, e eu, como professora branca e antirracista, devo falar desse lugar já que estou na condição de ser respeitada e admirada pelos meus alunos. Dessa forma, ao tratar de temas relevantes à equidade racial, ao antirracismo e à história e cultura afro-brasileira e indígena, utilizo o espaço da sala de aula e da escola para fazer uma abordagem racializada da realidade e contracolonial⁷, como aponta Nego Bispo na crítica ao colonialismo.

Como professora, foi e é possível desconstruir preconceitos, valorizar os saberes locais e populares, indicar atividades, leituras, vídeos de pessoas negras, construir gincanas e pesquisas onde os estudantes negros e pardos possam afirmar suas identidades e ter autonomia na construção do conhecimento. Foi diante dessa perspectiva que não me vi substituindo a temática da minha pesquisa, já que é isso que eu tenho feito durante os meus 15 anos de docente na rede pública estadual, sendo professora, branca e antirracista.

No Ceará, uma marca da historiografia, já citada anteriormente e que permeia o imaginário do cearense até os dias de hoje, diz respeito à não existência das populações negras no estado. Segundo o historiador Funes (2004) a historiografia cearense negou a existência de negros e indígenas. Esse imaginário que nega a existência dessa população negra ainda é uma permanência nos dias de hoje:

É muito frequente, ouvir-se “no Ceará não tem negro”. Frase que traz uma carga de ironia e marca um equívoco histórico. A ideia postulada é de que no Ceará não tem negro por que a escravidão foi pouco expressiva. Isso leva a uma lógica perversa: associar o negro a escravidão (Funes, 2004, p. 103).

Segundo Vera Rodrigues (2018), foi no Ceará que ela vivenciou o fato de, mesmo sendo brasileira, ser lida pelos cearenses como “negra estrangeira”:

Essa experiência leva-me a problematizar uma noção de diáspora no contexto regional em que estou inserida, bem como nos processos identitários que se dão no âmbito da dinâmica das relações raciais, em por vezes a presença negra gera um estranhamento, um não pertencimento naturalizado na ideia de que “não existe negro no Ceará” (Rodrigues, 2018, p. 3).

A autora fala da sua vivência ao chegar no Ceará e ser lida como “de fora”. No texto, ela fala que “[...] não tinha vivenciado essa experiência de ter minha identidade nacional

⁷ A abordagem contracolonial é uma perspectiva teórica e prática, centralizada na vivência de povos quilombolas e indígenas, que recusa a colonização e cria modos de vida próprios, propostas por Nego Bispo.

questionada e/ou como objeto da diferença” (Rodrigues, 2018, p. 6). No Ceará, apelidos como “Baiano” são utilizados para se referir a homens negros; a Bahia é associada, no imaginário brasileiro, à cultura negra. Uma forma de reduzir a identidade a cor da pele, mas também de reforçar a ideia de que no Ceará não há negros. Essa expulsão simbólica dos negros, reforça a ideia de que o Ceará se constituiu em uma identidade branca ou mestiça.

Segundo Pedro Mendes (2010), “A identidade Cearense foi construída a partir da negação da presença negra, e o uso do termo Baiano para se referir ao negro é parte desse processo de exclusão simbólica”(p. 24). Esses apagamentos que permeiam o imaginário cearense até os dias de hoje não impediram que o movimento negro fosse atuante no Ceará. Ele surgiu para contestar essa branquitude cearense, “[...] total miscigenação e a perpetuação da ideia de que não existem negros no Ceará”.

Caracterizados por movimentos culturais ligados à identidade negra, como a capoeira, as religiões de matrizes africanas, o movimento hip-hop, o maracatu, o samba comporta o repertório de valores afro-brasileiros. Além deles, os quilombos são marcadores da identidade negra e da resistência das populações negras.

Dessa forma, ao verificar o Censo Escolar de 2024 da EEMTI Presidente José Sarney, na região metropolitana de Fortaleza, em Caucaia (uma escola com 800 alunos), cerca de 88% dos alunos se autodeclararam pardos. Segundo Hilário Ferreira (2020):

A afirmação corriqueira e ainda presente nos dias atuais de que “o Ceará não tem negros” não deve ser considerada um comentário simples. Ela possui uma força e um efeito que extrapolam os limites do estado. Coloca no campo da invisibilidade um conjunto de histórias e vivências de mais de um século que ainda não foi suficientemente estudada, já que consideramos que esse processo de negação do negro aqui se fortalece nos anos pós-abolição (s.p.).

Alunos(as) negros(as), ao se declararem pardos, podem estar negando sua negritude, no intuito de se defender dos estereótipos e preconceitos gerados pelo racismo estrutural, mas também se declarar pardo pode ser visto como um enfrentamento e resistência aos mecanismos de opressão racial e como estratégia de sobrevivência a violência racial, o que pode permitir algum grau de proteção e mobilidade, já que o pardo tem certa ambiguidade racial. Emília Viotti (2010) tratou dessa ambiguidade do pardo percebendo-o como um sujeito que ocupava uma posição intermediária na sociedade escravocrata, entre senhores e escravizados. A vida desses sujeitos era marcada ao mesmo tempo por possibilidades de ascensão social limitada e pela necessidade de se identificar com os valores da branquitude.

Dessa forma, como podemos construir uma escola antirracista a partir do estudo do

movimento negro e da positivação no negro na sociedade cearense e em Caucaia através das gincanas escolares afrobrasileiras sem cair no paradigma da pedagogia do evento?

Na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, investigamos como o conhecimento histórico é ensinado, as metodologias e a produção de conhecimento pelos jovens. O objetivo deste trabalho é problematizar as gincanas escolares afro-brasileiras em seu propósito de construção de uma escola antirracista. Há a necessidade de construir um currículo escolar que atenda as demandas raciais e discussões sobre raça e identidade no contexto cearense e no município de Caucaia, para que negros possam consolidar nos seus espaços como cidadãos e brancos possam compreender seu papel e contribuir no processo de reparação histórica. Uma escola só poderá ser antirracista quando se possa conviver e respeitar as diferenças.

Os objetivos específicos deste trabalho são identificar como a legislação brasileira do Ceará e a gincana propõem o Ensino de História em relação à educação étnico-racial, e como isso interfere no currículo e nas aulas de história na escola de Ensino Médio Presidente José Sarney. Nesse contexto refletir e perceber o papel do movimento negro no contexto, cearense e caucaense, principalmente na relação entre o movimento negro, a escola e as gincanas.

Esse trabalho está fundamentado principalmente em autores e autoras negras, por entender que essa é uma escolha ética, epistêmica e política. Em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, precisamos reconhecer a legitimidade de saberes produzidos a partir das vivências de intelectuais negros, um ato de reparação simbólica e de descolonização dos saberes. Uma abordagem plural, que desafia a construção de saberes eurocêntricos.

Nortearmos essa pesquisa a partir dos trabalhos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Cida Bento, Djamila Ribeiro, Barbara Carine, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Jorn Rüsen, Hilario Ferreira, William Augusto Pereira, Arilson dos Santos, Neuza Santos Souza, Vera Rodrigues, entre outros importantes para o movimento negro cearense e para o Ensino de História. Todos os nomes de alunos e alunas citados nesta dissertação são inspirados em matrizes linguísticas Congo-Angola (Kikongo/Kimbundu), buscando reconhecer a presença bantu na diáspora negra brasileira e suas reverberações no Ceará. Mais que preservar identidades, os pseudônimos evocam ancestralidade, memória e resistência histórica.

As análises desta pesquisa serão orientadas pelos conceitos do movimento negro educador, raça, branquitude e Ensino de História com foco na Educação Para Relações Étnico Raciais (ERER), entendida como o conjunto de práticas na escola que consideram que as diferenças raciais geram desigualdades e visam trabalhar em situações nas quais age o

racismo, criando diferenças entre os grupos sociais, e a crítica a “pedagogia do evento”, definida por Leandro Bulhões (2018) como abordagens superficiais e pontuais que ficam restritas a datas comemorativas ou a eventos específicos quando se trata da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Esse tipo de processo, que implanta a Lei nº 10.9639/2003 por meio da realização de eventos, corta o tempo da prática escolar cotidiana, onde se discute um assunto antes não abordado, para depois voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo.

O Capítulo 2 analisará as diretrizes curriculares nacionais para relações étnico-raciais e a implantação das orientações dessa legislação educacional afrocentrada para o Ceará. Além disso, perceber as propostas para o currículo das escolas cearenses abordando os editais e selos antirracistas de 2023 e 2024 e a relação dessas diretrizes educacionais de âmbito nacional, regional e no regimento interno da escola EEMTI Presidente José Sarney que fica no Município de Caucaia, Região metropolitana de Fortaleza, e como essa legislação contribui para o combate ao racismo.

O Capítulo 3 traz um recorte do movimento negro no Ceará e em Caucaia. Analisamos as questões em relação à negritude cearense a partir dos textos de Arilson dos Santos Gomes. Além disso, como se deu o movimento negro no Ceará, na década de 1980, a partir da atuação do Grucon como referência do movimento negro cearense.

O Grucon incluiu um debate sobre o enfrentamento ao racismo no Ceará a partir da Liderança de Lúcia Simão e Cleide Simão, mulheres negras, protagonistas na igreja católica e articuladoras do movimento negro Cearense.

Entre seus pares, Lúcia viu a necessidade de enfrentamento ao racismo de forma coletiva, levando para outros bairros e cidades as questões ligadas a negritude, liberdade e superação do racismo e, por fim, perceber como o movimento negro em Caucaia e a relação com a Educação.

Analisamos a relação desses coletivos negros estão no contexto escolar a partir da experiência dos(as) alunos(as), e como essas experiências nos coletivos negros do bairro, influenciam as discussões em sala de aula, no planejamento dos professores de história e nas gincanas escolares.

Por fim, no Capítulo 4, analisaremos o edital da gincana de 2025 e a experiência dos alunos no que diz respeito a aprendizagem histórica e posicionamento antirracista. Esse capítulo tratará da análise de 3 tarefas que considere essenciais na aprendizagem histórica e pesquisas dos alunos, com a execução das tarefas nas gincanas entre 2022 e 2025.

As tarefas são murais escolares relacionados às lideranças negras e indígenas, e como esses murais foram se atualizando ao longo das pesquisas entre 2022 e 2025, a exposição de

fotografias do patrimônio negro e indígena de Caucaia e, por fim, a análise das salas temáticas.

Além disso, será apresentado o Acervo e *Repositório Digital Escolar: História e Memória das Gincanas Antirracistas*, que será direcionado estudantes e professores, com objetivo de armazenar, organizar, preservar e disseminar os arquivos das gincanas da EEMTI Presidente José Sarney permitindo que as produções dos discentes fiquem disponíveis, garantindo a memória, a pesquisa e a visibilidade das produções e dos sujeitos que constroem as gincanas.

2 NÃO BASTA NÃO SER RACISTA É NECESSÁRIO SER ANTIRRACISTA: ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEARÁ E EM CAUCAIA

Iniciamos este capítulo com uma citação de Angela Davis⁸, frase essa que foi usada na gincana de 2024 pelos(as) alunos(as) na sala temática, que era uma das tarefas da gincana escolar. Essa frase finalizou a apresentação dos alunos nessa atividade, com o tema “racismo é crime”, em que os alunos e alunas tinham o objetivo de apresentar os diversos tipos de racismo na sociedade brasileira e as formas de o combater.

O espaço temático foi montado na sala de aula para uma exposição de imagens, objetos, caracterizações, vestimentas, personalidades negras que traziam a luta do movimento negro contra o racismo.

A gincana escolar *(Re)existência do povo negro* de 2024 na EEMTI Presidente José Sarney foi pensada a partir da necessidade de incorporar as práticas das gincanas escolares que ocorrem desde 2022 com a temática ligada a educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo, além de pensar a valorização e autoestima dos alunos negros, a partir das pesquisas na comunidade, do movimento negro, dos saberes que estão na comunidade que tem grupos de capoeira, terreiros de religiões de matrizes africanas, comunidades quilombolas, pensadas a partir das experiências dos discentes e docentes da escola PJS em Caucaia.

Ao pensar o Ensino de História fora da sala de aula, acreditamos que os processos de aprendizagens ocorrem em uma série de lugares que não estão somente na escola. Por esse motivo, é importante que os professores e professoras de história saibam que estamos sempre em um contexto de disputas de narrativas.

Dessa forma, os mais diversos contextos de narrativas podem ser trazidos para o ambiente escolar, contextos aprendidos em ambientes virtuais, dos grupos que os adolescentes fazem parte, na igreja, nos terreiros, nos grupos de capoeira, sendo assim o professor de história ouve as narrativas dos alunos, seleciona as falas e trabalha com a intervenção dessas falas e narrativas trazidas pelos discentes, sendo o curador da aula de história e das interpretações de sentido entre presente, passado e a vida prática. Sobre essa questão, Abreu e Rangel afirmam que

⁸ Angela Davis é uma filósofa e ativista estadunidense. Ela luta desde a década de 1960 pela causa feminista e negra nos Estados Unidos e no mundo.

[...] a autoridade do discurso histórico escolar [...] é questionada a todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da "cultura histórica". Para competir com essas fontes o discurso histórico escolar seria preciso, segundo os autores, “[...] fazer das aulas um exercício de sensibilidade histórica” ao lado dos “[...] investimentos já consolidados da razão histórica” (2001, p. 21).

Dessa forma, o professor historiador, como detentor do saber nas aulas de história, precisa lidar com as disputas de narrativas muitas vezes validadas pelos discentes como verdade por estarem em ambientes virtuais como redes sociais como *Instagram*, *Whatsapp*, *Telegram*, *TikTok* e por isso, é necessário mais que “a palavra do professor” ou o livro didático, os discentes precisam compreender como se dá a produção do conhecimento histórico, as relações temporais, a relação entre os fatos, a análise de documentos e o presente. Inclusive compreender e criticar a intencionalidade de sites, vídeos, textos ou mesmo orientações de grupos em que eles participam no que se refere às questões das narrativas históricas. Dessa forma, Valdei Araújo (2017) percebe o historiador como curador de histórias:

Assim como hoje o ensino de história não pode ser resumido à ideia de transposição de um saber disciplinar para o espaço escolar, também a relação com a demanda e produção social de histórias não será atendida apenas pelas práticas de divulgação científica, embora elas sejam fundamentais, mas deve partir do reconhecimento dos diversos sujeitos e suas produções locais e epistemologias, surgindo daí mais a imagem de uma circulação do que a de uma difusão para auditórios cada vez mais amplos. Nesse circuito, talvez o historiador possa desenvolver uma nova e distinta função social, aparecendo como “curador de histórias” (2017, p. 209).

Dessa maneira, professoras e professores se enquadram nessa releitura das narrativas da História a partir do momento em que, na disciplina de História, somos nós, os docentes, que selecionamos as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e alunas no tempo presente, para narrativas das aulas e para o planejamento das atividades.

Na abordagem de aprendizagem mediada pela curadoria, reconhece-se a diversidade de fontes e interpretações, e o docente não seria, então, um transmissor de conhecimento, mas um facilitador da construção do conhecimento histórico.

[...] deslocados para o espaço do ensino de história, reivindicam a necessidade de “[...]sustentar a didática da história na oscilação entre entendimento e imaginação, entre sentido e presença”. O caminho para uma resposta eficaz estaria no equilíbrio entre as demandas disciplinares por consciência histórica e cognição e a demandas contemporâneas por presença e performance participativa (Araújo, 2017, p. 199).

Dessa forma, nosso trabalho de professores de História, pesquisadores e orientadores

nas gincanas escolares em Relações Étnico-Raciais na EEMTI José Sarney está na pesquisa, no acolhimento, na criticidade na amplificação de oportunidades, no processo de construção do conhecimento, na relação entre tempo presente e passado e menos no resultado em si, que na gincana escolar é medido pela equipe que ao final consegue maior quantidade de pontos.

O nosso interesse está em como os alunos nesse processo são capazes de construir e elaborar suas narrativas por meio de imagens, roteiros de teatro, roteiros de curtas-metragens, e elencar espaços afetivos e dos movimentos sociais dentro e fora da escola, atribuir sentido no presente ao que está sendo desenvolvido nas temáticas de cunho antirracista.

2.1 DCNs para as relações Étnico-Raciais, orientações para o Ceará e o Currículo escolar

Pensando o currículo como o lugar de disputas de poder e hegemonia, e que são historicamente construídos e reconstruídos, e a escola, professores e alunos são atravessados por eles, precisamos discutir por e em evidência como professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras que escolhas são possíveis de fazer mesmo estando “amarrados” a essa disputa de poderes. Afinal, somos nós que planejamos e fazemos as escolhas que podem colocar esse ou aquele conteúdo em destaque. Principalmente no que se refere ao Ensino de História, precisamos pensar que sujeito esse currículo pretende formar.

O ensino de História é permeado de questões que relacionam presente e passado, movendo o educando para ações no futuro. O discente deve compreender diferentes temporalidades e relacioná-las a sua própria vida e identidade, sendo capazes de fazer uma reflexão crítica sobre suas realidades.

Em todas as disciplinas do currículo escolar, dos conteúdos do ensino médio, existe uma hegemonia⁹ europeia na produção do conhecimento, os livros didáticos continuam trazendo saberes, invenções e formas de pensamentos que são brancos e eurocêtricos. Não estamos falando somente em relação aos livros didáticos de história, mas em relação aos saberes construídos por outras disciplinas. Por exemplo:

Como o Egito foi uma civilização cujas produções não ficaram restritas ao seu território, ele não foi exterminado da história como os demais africanos reinos

⁹ O termo ganhou significado mais profundo, preciso, a partir das formulações desenvolvidas por Gramsci, para determinar um tipo particular de dominação. Nesse caso, hegemonia significa dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403120133.pdf. Acesso em 14 abr. 2016.

africanos: Axum, Meroé, Núbia, Numídia, a terra de Punt, Império Ashanti e o Império Gana, dentre outros. Entretanto apesar de sua materialidade não ter sido apagada da história a sua negritude foi. Existem diversas formas de apagamento da negritude; uma delas é de atribuírem as invenções africanas a povos extraterrestres (Pinheiro, 2021, p. 17).

Esse processo está muito ligado às narrativas que são feitas, não só em livros didáticos, mas também em documentários e filmes. Uma narrativa que desconsidera os egípcios como povos africanos, formados por reis e rainhas negros. Nesse processo se considera a Grécia como “berço da civilização” ocidental esquecendo que tudo aquilo que os gregos produziram foi em diálogo com o continente africano.

Dessa forma, o currículo ainda carrega muitas amarras em relação ao branqueamento da história e das ciências. Por isso a necessidade de estar sempre atento ao currículo e como este influencia a sala de aula e as nossas ações. O documento de referência curricular do Ceará orienta que:

Art. 8º O currículo do Ensino Médio deve incluir obrigatoriamente estudos e práticas inter e transdisciplinares, de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, História do Brasil e do mundo, História e Cultura afro-brasileira e indígena. § 1º Devem ser incluídos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), exigidos por legislação e normas específicas, de forma contextualizada e integrada às diferentes Áreas de Conhecimento. § 2º Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e outras comunidades tradicionais, devem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2021, p. 7).

O currículo de história deve ser entendido como o processo de formação da consciência histórica; sendo assim, esse documento deve relacionar contextos históricos e narrativas com a realidade do discente e promover com isso a sua capacidade de interpretar a sociedade de acordo com o tempo, e dessa forma se posicionar no mundo de forma efetiva e transformadora.

Jorn Rüsen define consciência histórica como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (p. 23).

No documento orientador do currículo no Ceará, há uma preocupação com as questões ligadas à aprendizagem de história e cultura afro-brasileira, como é possível verificar, na citação anterior, e nas ações que ocorreram nas escolas após 2021. Podemos verificar essa presença quando nos deparamos com as diretrizes orientadoras da Secretaria de

Educação do Ceará para o ano de 2025. Como, por exemplo, o papel que as gestões escolares passam a assumir com vistas à implantação dos seus planos de ações a cada ano letivo, e a intencionalidade do estado de organizar essa estrutura e assumir finalmente a ERER como parte do currículo escolar permanente.

Ao assumir esse papel, a escola se torna um espaço de inclusão e conscientização sobre o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, a Estratégia de Gestão Escolar para a Equidade Racial surge, em 2023, como um instrumento fundamental para orientar e articular ações que promovam a justiça social no ambiente escolar. Por meio dessa estratégia, as equipes gestoras podem desenvolver práticas intencionais e contínuas de combate ao racismo, utilizando-se do Caderno da Gestão Escolar para Equidade como material de suporte, assegurando que a equidade racial seja central em todas as dimensões da gestão escolar (Ceará, 2025, p. 47).

Essas ações são um avanço após mais de 20 anos da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de instituir o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Após a atualização da Lei 11.645/08, sem o dia 20 de novembro, surgiu a Lei nº 12.519/2011, em que foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra.

No entanto, o documento de orientação para relações étnico-raciais, no Ceará, ainda é construído sobre a égide do calendário comemorativo em que se evidenciam dois momentos principais no calendário escolar cearense: o 25 de março — Carta Magna — e o 20 de novembro — Consciência Negra. Essas datas nas escolas são seguidas de perguntas para a área de Ciências Humanas do tipo: o que vamos fazer na semana da consciência negra? E da Carta Magna? Perguntas feitas geralmente pela Seduc e gestão escolar.

No documento das orientações para o Ceará, há um apego aos eventos escolares como é possível ver nas imagens a seguir (Figura 2).

Figura 2 - Calendário de Março e Novembro do Documento que Orienta a Educação Étnico-Racial no Ceará

Fonte: <https://docs.google.com/document/d/1S33R49pylx5MvSTnl6xjHe5ub4T1uP84RyIU003IKyg/edit?pli=1&tab=L0>. Acesso em 17 ago. 2025.

Ao analisar o calendário e as orientações percebe-se um apego da Secretaria de Educação com os Eventos Comemorativos, principalmente nos meses de março e novembro, porém essa preocupação é diluída quando se trata do currículo escolar e da fiscalização desse currículo nas escolas. Deveria haver disciplinas na grade curricular obrigatória em que alunos e alunas estudassem a história africana, afro-brasileira e indígena sem depender apenas de eventos comemorativos.

Esses eventos comemorativos que fazem parte do calendário escolar da Seduc-CE, como o Dia da Consciência Negra, faziam parte da luta do Grucon, que se mobilizava na década de 1980 no Ceará, para comemoração de um evento que tinha como objetivo despertar os negros e negras do Estado para necessidade de se assumir negro ou negra.

Os eventos como o 25 de março e o Dia da Consciência Negra continuam sendo importantes para comunidade negra do Ceará e para as escolas, no sentido de promover debates na comunidade escolar, mas não deve ser pontual e apenas nessas datas.

A partir de março de 2023, a Seduc-CE passou a promover uma campanha para autodeclaração racial dos alunos matriculados no ensino médio de todo estado do Ceará, a campanha de autodeclaração racial tinha o suporte de uma sequência didática de 3 aulas para letramento racial dos alunos, dando suporte para professores fazerem o letramento racial das suas turmas.

Figura 3 - Campanha de autodeclaração racial da Seduc-CE de 2025



Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/2025/09/05/ii-campanha-de-autodeclaracao-fortalece-a-identidade-etnico-racial-dos-estudantes/>. Acesso 23 mar. 2025

Na EEMTI Presidente José Sarney, as discussões sobre as questões raciais se iniciam com os planejamentos anuais das disciplinas de ciências humanas e nas eletivas. Na escolha das Eletivas, a unidade de ensino tem a obrigatoriedade do currículo das escolas conter a oferta de, pelo menos, duas disciplinas ligadas ao EREER e também participar do Selo Antirracista.

As Eletivas são escolhidas pelos professores e depois ofertadas aos alunos para livre escolha destes, isso significa que alguns alunos podem não fazer eletivas ligadas ao EREER, por isso a necessidade de planejamentos que contemplem as questões raciais independente das eletivas.

O catálogo das eletivas, em 2021, continha na área de ciências humanas 45 eletivas. Dessas, somente duas tinham relação com o EREER. Em 2025, são três eletivas relacionada a temática. Outras eletivas poderiam se relacionar ao tema, no entanto os conteúdos propostos nas eletivas continuam sendo eurocêtricos.

Segundo Anibal Quijano (2005):

O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida relocação temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (p. 127).

Dentro dos componentes eletivos de História, encontramos a *História dos Impérios*, na mesma perspectiva de uma história antiga, dando ênfase a Grécia e Roma. A eletiva que aborda Mitologia, tem como conteúdo de maior relevância a mitologia greco-romana. A eletiva de *Cultura Cearense* não traz nenhuma referência, no seu conteúdo, a população africana, quilombola, negra ou indígena.

A Eletiva de outro componente curricular, como de *Iniciação à Filosofia*, utiliza o marco temporal Europeu dividindo os conteúdos em Filosofia em Antiga, Medieval e Moderna¹⁰.

Dessa forma, fica muito a cargo dos professores e professoras de História e outras disciplinas trabalhar as eletivas de Cultura Cearense por exemplo e incluir os elementos da cultura afro-brasileira e indígena. Por fim, percebemos a fragilidade em que se encontra o estudo das Relações Étnico-Raciais no Ceará.

Existe a obrigatoriedade de oferta de eletivas afro-brasileira e indígena, mas não se tem um material estruturado para o professor ou uma orientação mais profunda sobre as temáticas ficando muito a cargo do professor da disciplina. Quando há formações os professores não têm interesse, por serem repetitivas e estarem fora da realidade da escola. Dessa forma não se tem um fio condutor que garanta a permanência de uma educação afrocentrada e antirracista nas escolas públicas do Estado do Ceará.

Sobre isso entrevistei em junho de 2025 o ex-aluno “Nzinga”¹¹, nome de origem Kimbundo-Angola que significa a aquilo que se dobra ou entrelaça, estudou os 3 anos do Ensino Médio na EEMTI Presidente José Sarney, retornou da pandemia em 2021,¹² cursou o 1º ano do Ensino Médio, 1º semestre sem escolha de eletivas¹³, no segundo semestre de 2021

10 Catálogo de Eletivas 2025. Disciplina de Iniciação à Filosofia. Fonte: [INICIAÇÃO À FILOSOFIA - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância](#). Acesso em 14 abr. 2026.

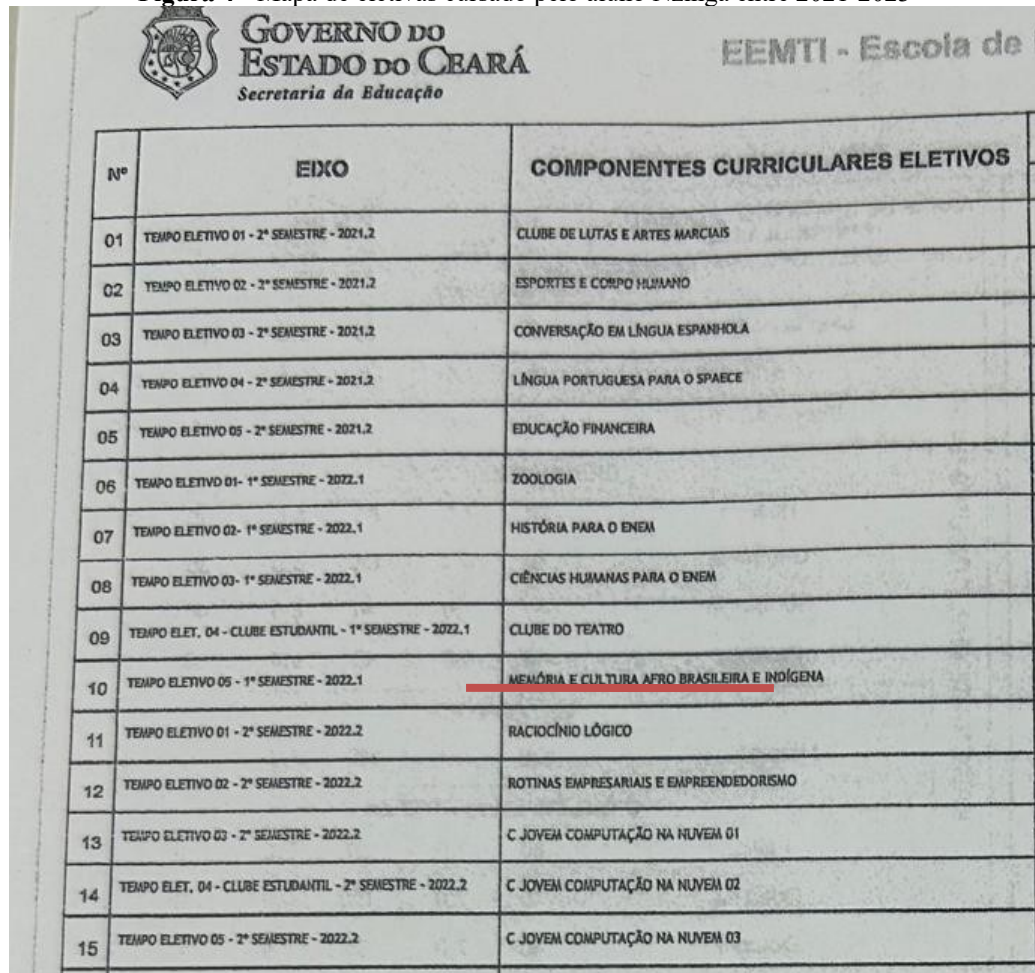
11 Nzinga no Ceará dialoga simbolicamente com trajetória de mulheres negras que preservaram saberes, religiosidades e formas de organização comunitária. A referência histórica a Rainha Nzinga fortalece o sentido de resistência.

12 A pandemia de COVID-19 impactou profundamente a educação brasileira, provocando o fechamento de escolas e a adoção emergencial do ensino remoto, causando isolamento social em 2020 e 2021.

13 Eletivas são componentes curriculares que os estudantes podem escolher conforme seus interesses.

cursou 5 eletivas sem referência ao ERER, no 2º ano do Ensino Médio em 2022 o discente cursou 1 eletiva de Memória e Cultura Afro Brasileira e Indígena, e após esse período não foram ofertadas outras eletivas para dar continuidade a esse estudo no currículo escolar, como é possível perceber no documento a seguir (Figura 4).

Figura 4 - Mapa de eletivas cursado pelo aluno Nzinga entre 2021-2023



Nº	EIXO	COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS
01	TEMPO ELETIVO 01 - 2º SEMESTRE - 2021,2	CLUBE DE LUTAS E ARTES MARCIAIS
02	TEMPO ELETIVO 02 - 2º SEMESTRE - 2021,2	ESPORTES E CORPO HUMANO
03	TEMPO ELETIVO 03 - 2º SEMESTRE - 2021,2	CONVERSÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA
04	TEMPO ELETIVO 04 - 2º SEMESTRE - 2021,2	LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SPAECE
05	TEMPO ELETIVO 05 - 2º SEMESTRE - 2021,2	EDUCAÇÃO FINANCEIRA
06	TEMPO ELETIVO 01- 1º SEMESTRE - 2022,1	ZOOLOGIA
07	TEMPO ELETIVO 02- 1º SEMESTRE - 2022,1	HISTÓRIA PARA O ENEM
08	TEMPO ELETIVO 03- 1º SEMESTRE - 2022,1	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM
09	TEMPO ELET, 04 - CLUBE ESTUDANTIL - 1º SEMESTRE - 2022,1	CLUBE DO TEATRO
10	TEMPO ELETIVO 05 - 1º SEMESTRE - 2022,1	MEMÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA
11	TEMPO ELETIVO 01 - 2º SEMESTRE - 2022,2	RACIOCÍNIO LÓGICO
12	TEMPO ELETIVO 02 - 2º SEMESTRE - 2022,2	ROTINAS EMPRESARIAIS E EMPREENDEDORISMO
13	TEMPO ELETIVO 03 - 2º SEMESTRE - 2022,2	C JOVEM COMPUTAÇÃO NA NUVEM 01
14	TEMPO ELET, 04 - CLUBE ESTUDANTIL - 2º SEMESTRE - 2022,2	C JOVEM COMPUTAÇÃO NA NUVEM 02
15	TEMPO ELETIVO 05 - 2º SEMESTRE - 2022,2	C JOVEM COMPUTAÇÃO NA NUVEM 03

Fonte: Arquivo Escolar EEMTI Presidente José Sarney. 25 de junho de 2025.

Em entrevista, realizada em junho de 2025, “Nzinga” afirmou que lembrava da eletiva de *Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* e das discussões realizadas com a professora e com a turma, muitas delas ligadas ao racismo, principalmente o racismo religioso.

Para ele, a eletiva ajudou no reconhecimento da sua negritude. Ela se reconhecia enquanto pardo e “[...] não gostava quando falavam que ele era negro”; após a eletiva e dos estudos sobre raça, ele se autorreconheceu negro, percebeu as oportunidades com as cotas raciais. Hoje se reconhece negro, estuda no Instituto Federal do Ceará (IFCE) como cotista e tem orgulho de ser negro.

Segundo Nzinga, o engajamento no processo das gincanas durante 2022 e 2023 e a eletiva de 2022 o ajudou a “sair da bolha” termo utilizado pelo aluno quando ele se auto declarava pardo e passou a se autodeclarar negro.

A partir da fala de Nzinga, conseguimos entender como o estudo da eletiva no 1º semestre de 2022 e a participação nas gincanas, foi fundamental para que ele conseguisse compreender as bases do racismo estrutural, como isso afetava a sociedade, mas também o afetava. Diante disso foi possível a mudança de postura diante de si e do mundo. Além disso, o aluno cita a gincana como um mobilizador para o que ele chamou de “sair da bolha”, ou seja, perceber o racismo e como ele agia nas estruturas da sociedade.¹⁴

Diante do exposto, percebemos a necessidade de um currículo alinhado com eventos escolares que deem autonomia aos alunos, no sentido de pluralizar a aprendizagem para outras formas de ver, sentir e interpretar o mundo promovendo formas de mudança de si e do outro.

Ao analisar as diretrizes curriculares nacionais para relações étnico-raciais percebemos a importância das falas desse aluno no reconhecimento da sua negritude. Esse documento foi criado em 2004, com a perspectiva de ampliar as reivindicações do movimento negro ocorrido em todo século XX, visando a positivação da história e cultura afro-brasileira. Esse documento é o fio condutor das gestões escolares, professores e secretarias de educação. Além disso:

Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10).

O texto acima nos faz refletir sobre o papel do Ensino de História para formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a diversidade e a qualidade de uma educação rica na pluralidade e na diversidade histórico-cultural. Como construir cidadãos críticos quando os discentes têm acesso somente a narrativas contadas a partir da visão do colonizador? Como argumentar contra o racismo estrutural, institucional, religioso, lúdico a partir de uma formação histórica responsável pensando na análise das fontes como ponto de partida? De

14 ENTREVISTADO NZINGA, Entrevista concedida a mim. Arquivo em áudio, 15 min. Caucaia, 18 de junho de 2025.

acordo com as Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-raciais:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

O Ensino de História está colocado nesse documento como parte principal no currículo escolar na medida em que os conteúdos curriculares devem orientar os alunos no tempo presente, na articulação entre presente, passado e futuro e no propósito de construção de uma história multicultural e diversa. Sendo assim:

O Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004, p. 22).

Dessa forma, além da sala de aula devemos incluir, no Ensino de História, os projetos que facilitem a autonomia do educando nos seus processos de aprendizagem, principalmente quando os indivíduos veem a escola, a si, as suas comunidades e os sujeitos como fontes para aprender história, aprendizado facilitado em pesquisas propostas pelos projetos escolares, como as gincanas para onde se direciona essa pesquisa.

2.2 Escola Antirracista frente ao racismo: Selo Escola Antirracista do Governo do Estado do Ceará em 2023 e 2024

O governo do Estado do Ceará lançou, em 2023, o Selo Escola Antirracista¹⁵, uma ação que ampliou as políticas públicas para equidade racial para os alunos do Ensino Médio. Segundo as pesquisas do Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), 81% da população do Brasil concorda que

¹⁵ O Selo Escola Antirracista é uma iniciativa da secretaria de educação do Ceará que tem o objetivo de ampliar o debate em torno da equidade racial na rede pública estadual.

vive em um país racista. Isso deixa evidente que a democracia racial¹⁶ não é mais um pensamento hegemônico no país. A pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec), em 2023, trouxe os seguintes dados:

A análise encomendada pelas organizações e realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), contou com a participação de 2 mil pessoas com idade entre 16 e 34 anos a fim de entender a opinião da população brasileira relativa à percepção sobre racismo. Os números são contundentes, 44% da sociedade brasileira reconhece que raça, cor e etnia como os principais fatores geradores de desigualdades no país, e mais da metade (51%) já presenciou alguma situação de racismo (INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PERGAMUM, 2023)

Na escola pública em que trabalho, localizada na região metropolitana de Fortaleza, são comuns relatos de alunos que sofreram racismo ou que presenciaram alguma situação de racismo no seu cotidiano. Muitos deles, “acostumados” com um cotidiano de violência, não conseguem identificar que se trata de uma violência ligada ao racismo estrutural, institucional ou policial. Além disso, a própria escola, como um micro lugar em que alunos e alunas constroem identidades, relações de poder e disputas de narrativas, também está inserida nesse contexto racista. Na mesma pesquisa Ipec de 2023, foi perguntado em que lugares as pessoas mais teriam sofrido racismo. As escolas, universidades e faculdades apareceram em primeiro lugar com 38%, em segundo lugar com 29% os ambientes de trabalho e em terceiro lugar com 28% as ruas.¹⁷

Percebe-se então uma necessidade urgente de intervenções antirracistas nas escolas — no caso específico da educação formal, em que coloco meu objeto de estudo — e no Ensino de História, com práticas pedagógicas contínuas de aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino de história da África afrobrasileira e indígena assim como instituiu o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Sobre isso, Bárbara Carine (2023) ressalta:

No caso específico da educação formal, há intencionalidade, não se ensina despretensiosamente - o ato educativo é planejado e há sistematicidade nos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora formam a juventude para um modelo de sociabilidade que ele/a almeja por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico (Pinheiro, 2023, p. 22).

¹⁶ Conceito formulado por Gilberto Freyre, em sua obra Casa Grande e Senzala (1933), com a ideia que haveria uma convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais, especialmente entre brancos, negros e indígenas, sem a existência de um racismo institucionalizado.

¹⁷ Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa | Educação | G1. Acesso em 08 fev. 2023

Dessa forma, como os nossos currículos e práticas pedagógicas estão organizados? Para além disso, como os conteúdos de história, as datas comemorativas tratam as questões ligadas aos povos negros e indígenas? As populações negras e indígenas continuam sendo colocadas nos currículos e conteúdos escolares nos discursos ligados à subalternização, inferiorização e selvageria? Onde estão as produções científicas, literárias e artísticas dos povos negros e indígenas nos currículos escolares e práticas pedagógicas?

Quando nos deparamos com uma organização de currículo de história em que a maior parte dos conteúdos trata da História da Europa, em que a história das Américas e do Brasil estão associadas ao termo “descobrimento”, “achamento” e que nossa forma de ensinar história ainda é atravessada por uma história única, a partir da visão do colonialismo europeu, branco e hegemônico, percebemos como estamos longe de um currículo escolar que valorize a história das populações negras e indígenas.

Para além disso, há uma necessidade urgente de que os currículos escolares, não só de História, mas de todas as disciplinas, normatizem que as populações negras e indígenas estão à frente de invenções tecnológicas, que são cientistas e que exercem funções importantes em espaços de poder e construção do conhecimento. Apesar de ser uma tarefa que pode e deve ser feita na escola, ainda estamos longe de construir um currículo e escolas antirracistas.

Bárbara Carine descreve essa forma de pensar a escola como colonialidade do saber:

Uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento - apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas) pessoas negras mesmo sendo as primeiras humanas tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos de subserviência programada dentro da lógica escravista moderna; pessoas indígenas eram colocadas em um entendimento de selvageria destituída de território, de narrativa (Pinheiro, 2023, p. 26).

Quando Bárbara Carine (2023) coloca que a colonialidade do saber inferioriza os povos negros e indígena isso nos remete ao pensamento de Fanon (2008) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, quando o autor coloca o colonialismo como a forma que as pessoas negras, indígenas e brancas tem de processar e entender o mundo, e as relações de poder. Dessa forma Fanon nos diz:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram que se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos despretensiosamente seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (Fanon, 2008, p. 104).

Assim, o processo colonizador e civilizador imposto pelos europeus nas américas colocou os negros em uma posição de opressão. No mundo em que a hegemonia branca prevalece o ser negro, o reconhecimento do corpo, passa pela negação. Esse colonialismo do poder está impregnado nas formas de pensar e agir no mundo e impregnado nas relações sociais, nas instituições e nos estados.

Na escola, precisamos estar atentos não só na aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas de que forma estão sendo atravessadas, ou seja, como está o currículo? Que história negra e indígena é contada? Como está a representação das pessoas negras na literatura, nas ciências e nas artes? Como é a estética da escola: murais, placas, panfletos? Que lugares as pessoas negras ocupam nas escolas? São gestores, professores ou estão apenas servindo cafezinho e trabalhando na limpeza?

A questão racial precisa extrapolar todos os âmbitos do que é a escola e de como ela se organiza. Não se faz uma escola antirracista apenas com currículo, mas com toda uma estrutura escolar que coloque alunos, alunas, professores e professoras, gestores e gestoras e funcionários negros e negras em posição de destaque e poder. Além disso, é preciso que pessoas brancas sejam racializadas, que os brancos sejam colocados dentro das categorias raciais de estudo opondo-se ao pensar as pessoas brancas como hegemônico e normativo. A resposta para o título dessa seção deixo para o leitor, mas, afinal, é possível construir uma escola antirracista?

O Selo Antirracista é um projeto do governo do Estado do Ceará que visa promover a ERER; tem validade de dois anos, podendo ser renovado. As escolas se certificam, segundo o edital de 2024, quando atingem uma pontuação de 600 pontos, que se referem a 60% da pontuação geral, não podendo zerar em nenhum dos eixos estabelecidos. São os eixos: gestão escolar para equidade racial, projetos políticos pedagógicos e espaço físico e recursos de mídias e materiais políticos pedagógicos.

Um dos primeiros pontos a se verificar em relação a essa ação do governo do estado é que ela é proposta apenas para as escolas públicas, não incidindo na rede particular de ensino. O que é um problema, já que a legislação obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena também nas escolas da rede particular de ensino.

Outra questão é que as ações são registradas e enviadas em um sistema próprio para que sejam avaliadas, mas não é possível consultar as ações e propósitos didáticos de outras escolas, assim, as ações positivas não são compartilhadas, cada escola caminha sozinha mesmo quando estão no mesmo bairro.

Em todo o edital, fala-se em relações étnico-raciais sempre na proposta de estudar “os outros” sendo esses outros identificados como negros, pardos e indígenas, ou seja, em nenhum momento do edital os brancos estão como categoria racializada. Em entrevista a antropóloga Ochy Curiel(2022)explica que “[...] o outro é a diferença colonial. Ou seja, o outro é quem está sendo definido a partir da lógica do poder hierarquizado em contextos coloniais - são os indígenas, os negros, as mulheres, as pessoas pobres” (Moreno Rangel; Francisco; Santos, 2022, p. 2).

Na proposta relacionada à gestão escolar para equidade racial, existem alguns pontos como a formação dos profissionais da escola abrangendo o corpo docente e demais profissionais da escola, mas não se faz menção a política de cotas, no intuito de aumentar o número de pessoas pretas nos espaços de poder como nas gestões escolares, secretaria e professores. Na escola em que sou docente, o diretor é negro mas essa não é a realidade da maioria das escolas. Dos 35 professores que trabalham na escola em que sou docente, em 2024, apenas quatro são pretos. Na secretaria, todas são brancas; no entanto, na cozinha, das quatro cozinheiras apenas uma é branca. O edital do selo antirracista não leva em consideração que enegrecer os espaços de poder é uma importante estratégia antirracista.¹⁸

O que se faz quando os espaços de poder nas escolas são prioritariamente ocupados por pessoas brancas e mesmo assim a escola é denominada antirracista? Há algum problema nisso?

Bárbara Carine (2023) chama a atenção para essa estrutura que reproduz graus profundos da colonialidade do poder¹⁹, segundo ela:

Colonialidade do poder, visto que os espaços escolares reproduziam em sua microesfera o racismo estrutural presente na sua macroestrutura, ou seja as pessoas que ocupavam esses espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam espaços de poder da sociedade como um todo. Pessoas brancas dirigiam as escolas e também eram as coordenadoras, professoras, psicólogas e administradoras enquanto as pessoas negras(...) eram desprestigiados do ponto de vista econômico - eram as pessoas negras que limpavam o chão das escolas, cozinham, abriam o portão (Pinheiro, 2023, p. 26).

¹⁸ O mercado de trabalho ainda é espaço de reprodução da desigualdade racial. Tanto a inserção quanto às possibilidades de ascensão são desiguais para a população preta e parda. E as mulheres negras acumulam as desigualdades não só de raça, mas também de gênero. Embora representem 56,1% da população em idade de trabalhar, os negros ocupavam apenas 33,7% dos cargos de direção e gerência. Ou seja, um em cada 48 trabalhadores negros ocupa função de gerência, enquanto entre os homens não negros, a proporção é de um para 18 trabalhadores. Entre os desocupados, 65,1% eram negros. A taxa de desocupação das mulheres negras é de 11,7% - mesmo percentual de um dos piores momentos enfrentados pelas pessoas não negras, no caso, a pandemia. A taxa de desocupação dos não negros estava em 6,3% no 2º trimestre de 2023. Esses dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PnadC-IBGE) e referem-se ao 2º trimestre de 2023. Disponível em: [conscienciaNegra2023.pdf](#). Acesso em: 14 abr. 2026

¹⁹ Conceito desenvolvido por Aníbal Quijano.

Como pensar escolas antirracistas sem pensar, antes de tudo, em quem ocupa os lugares de poder na escola? Os dois editais do selo Escola Antirracista em 2023 e em 2024 não fizeram menção para pontuação caso a escola tenha uma equidade entre o número de funcionários negros e brancos ocupando cargos de poder, reproduzindo dessa forma o racismo estrutural.²⁰

No segundo eixo do edital antirracista 2024 que trabalha o projeto político-pedagógico na escola e espaço físico, já temos um problema que é pontuar a adequação do projeto político-pedagógico das escolas para adequação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 quando do lançamento do edital, já havia se passado pelo menos 20 anos da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e 15 anos da obrigatoriedade do ensino de História indígena.

Como os projetos políticos pedagógicos das escolas não se adequaram ainda e há a necessidade de um concurso interno na Secretaria de Educação do Ceará para que se adequem. Isso já não deveria estar resolvido?

Outro problema que surgiu nos dois editais se relaciona com o currículo escolar, já que as questões étnico-raciais aparecem como apêndice. Algo a ser dado fora dos conteúdos ou além dos conteúdos programáticos, como se houvesse uma impossibilidade de incorporar no currículo escolar as produções dos cientistas e autores negros, de uma história vista a partir dos povos negros e indígenas e a partir do olhar que passa pela crítica ao eurocentrismo e a hegemonia branca.

Nesse sentido, o conceito de eurocentrismo aqui identificado estaria de acordo com o pensamento de Quijano (2005):

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (p. 126).

O conceito de hegemonia, de acordo com Da Silva (2010), em seu estudo sobre Gramsci, refere-se a uma dominação em que:

²⁰ Racismo estrutural refere-se a forma como o racismo está enraizado nas instituições, normas e práticas sociais de modo que a desigualdade racial não depende apenas dos atos individuais de discriminação mas sim de um sistema que perpetua privilégios para determinados grupos e marginaliza outros. Esse termo foi amplamente difundido pelo jurista e filósofo Silvio Almeida em sua obra Racismo estrutural (2009).

Quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida a hegemonia e tanto menos necessidade do uso de violência explícita. O materialismo dialético que afirma que o modo pelo qual a produção material de uma sociedade é realizada constitui o fator determinante da organização política e das representações intelectuais de uma época, toma a ideologia como um conjunto de intenções elaboradas, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante como interesse coletivo construindo uma hegemonia daquela classe. Para Gramsci (1991) a manutenção da ordem social requer dessa maneira menor uso da violência através de força explícita. Assim a ideologia torna-se um dos instrumentos da reprodução do status quo e da própria sociedade (p. 32).

Os currículos da educação brasileira e cearense continuam apagando e/ou inferiorizando povos negros e indígenas da história e “remediando” com selos antirracistas?

Segundo Mattos e Accioly:

O antirracismo pode ser mais um produto no marketing da branquitude cosmopolita, empresarial e acadêmica. Nesse sentido,(...) brancos/as progressistas no Brasil tem buscado assumir certa linguagem, politicamente correta para, mais do que efetivamente adotarem atitudes antirracistas, não serem vistos/as como racistas (2012, p. 9).

Esse tipo de antirracismo é definido pelos autores citados como um antirracismo de fachada; esse termo se refere a “[...] um conjunto de performances de brancos/as em interações sociais diante de audiências em universidades, corporações, redes sociais digitais [...] padrões supostamente garantidores de que o indivíduo ou grupo não é racista”(Mattos; Accioly, 2012, p. 9). Seria o selo antirracista promovido pelo Seduc do Ceará um antirracismo de fachada?

2.3 Reflexões acerca do antirracismo na escola EEMTI Presidente José Sarney em Caucaia-CE: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e os desafios do Ensino de História Frente ao Racismo

Como professora de história, que acredita na justiça social e no combate ao racismo, gostaria de afirmar que o selo antirracista promove a equidade racial em todas as escolas do Estado do Ceará. No entanto, ainda estamos muito distantes de alcançar escolas que promovam a equidade racial e sejam efetivamente antirracistas.

A escola no município de Caucaia onde atuo, participou, em 2024, do edital do selo antirracista. A pontuação final da escola foi de 105 pontos; a instituição escolar pontuou em

todos os eixos, mas esteve longe de ganhar o selo. Isso faz dessa escola racista? Com gestão e professores racistas, já que não tem o selo? Será a escola que tem o selo antirracista conseguiu construir um currículo afrocentrado, decolonial, ou contracolonial ou continuam fazendo mais do mesmo e apenas justificando uma ação do governo do estado, que cria esses selos para se promover como governo antirracista e “politicamente correto”? O que acontece são ações pontuais, como as celebrações do 25 de março e o Dia da Consciência Negra, sem que isso se relacione ao currículo escolar de forma permanente, reflexiva e libertadora.

Barbara Carine e Djamila Ribeiro colocam de forma bem clara que a branquitude criou o racismo e que cabe e às pessoas brancas críticas a luta antirracista. Sendo assim, também cabe aos governos e aos sistemas educacionais abrir caminhos e espaços para a pedagogia da implosão. Bárbara Carine (2023) chama a pedagogia da implosão aquela que destrói os edifícios e categorias branco cênicas, potencializando e valorizando as diversidades.

O Selo Escola Antirracista pode ser um caminho para se refletir sobre o currículo, sobre o nosso papel de professor antirracista na escola, sobre as categorias raciais dos sujeitos que constroem a escola estão inseridos, mas ele não pode ser um fim.

Além disso, por ser muito burocrático, com várias categorias o selo não abrange a realidade de muitas escolas na rede estadual. Escolas quilombolas e indígenas não conseguem o selo antirracista, por exemplo. Escolas com propostas didáticas antirracistas e próprias da sua realidade precisam ter abertura do governo do estado para se inscreverem nos editais, mostrando projetos próprios e dinâmicas que já fazem parte do PPP e do projeto antirracista escolar.

Precisam ser efetivadas políticas públicas escolares que garantam um currículo afrocentrado, ou seja, currículos onde a proposta pedagógica coloca as histórias, culturas saberes dos povos africanos e afro-brasileiros como conteúdos centrais que valorize o protagonismo negro e rompa com a visão eurocêntrica tradicional.

Assim como é necessário que gestores(as), professores e professoras, funcionários(as), alunos e alunas negras, pardas, brancas e indígenas se racializem e entendam cada um qual seu papel na luta antirracista. Se isso não for possível então continuaremos vivendo tempos de um antirracismo de fachada também nas escolas.

As normas, leis e mudanças no currículo escolar, no que se refere às questões raciais ao longo dos anos, têm impactado as escolas, as gestões escolares, os processos de construção do conhecimento e a rotina escolares. Desde agosto de 2021, no Ceará, a Lei nº 17. 618 estabeleceu que anualmente o PPP das Escolas deve ser revisado.

A lei estabelece também que o PPP deve considerar a identidade específica de cada escola e da comunidade escolar. Isso significa que cada escola tem seu PPP de acordo com o perfil da comunidade e o seguimento das escolas. Escolas indígenas e quilombolas vão apresentar um PPP e regimento que estejam em consonância com sua realidade, assim como as escolas integrais, regulares e profissionalizantes que englobam a multiplicidade e especificidade de cada instituição da rede pública cearense. O regimento escolar por sua vez, também integra suas especificidades de acordo com o tipo de escola e deve ser revisado pontualmente quando há mudança legal ou em processos de credenciamento escolar.²¹

A escola EEMTI Presidente José Sarney, ponto de partida desta análise, passa em 2025 pelo momento de credenciamento escolar. Isso significa que tanto o PPP quanto o Regimento Escolar estão em processo de revisão. Estes documentos têm importância essencial na escola e guiam as ações de proteção aos sujeitos que fazem a escola. Alunos, professores, gestores escolares e demais funcionários demandam suas ações de um regimento que estabeleça limites e diretrizes no fazer escolar.

A escola, espaço de luta pela democracia, é o lugar não somente de transmissão dos conhecimentos acumulados pelas sociedades, mas um lugar de construção de conhecimentos necessários para o cultivo e a defesa da cidadania, da democracia e das lutas sociais, como nos fala Ramos (2020):

É com a Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, que as bases de nossa sociedade democrática foram instaladas. Assim, deu-se início à construção/reconstrução de um Estado nacional caracterizado pela defesa dos direitos humanos e pelas garantias fundamentais dos direitos individuais e coletivos, dos direitos sociais e dos direitos políticos dos cidadãos brasileiros, principalmente, ao avanço importante e significativo sobre a educação, ao acesso e permanência ao mundo da educação pública (p. 20).

Desta feita, nasce o PPP, um instrumento pensado no bojo dessa escola que renasce com o fim da ditadura no Brasil, pensado e proposto na elaboração da nossa legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 12 diz: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu Sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Torna-se necessária cada escola reelaborar os seus PPPs, tendo como objetivo principal ser um instrumento que expressa as expectativas, anseios e desejos da Comunidade Escolar em consonância com a legislação vigente, a LDB, da BNCC e do DCRC do Estado do Ceará e

21 De acordo com os pareceres 044/2021, 0458/2021 e 0473/2021 as escolas cujo o censo escolar 2020 esteja entre 61% e 100% dos dados informados, foram credenciadas automaticamente até 31 de dezembro de 2025.

leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que estabelecem nas escolas de ensino básico a obrigatoriedade do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena.

O PPP e o regimento escolar devem estar em consonância com as demandas étnico-raciais existentes nas comunidades. Demandas essas que, no município de Caucaia, acentuam-se ainda mais pela história de resistência e luta das populações indígenas e quilombolas. O município de Caucaia é composto por 11 comunidades quilombolas e a comunidade indígena Tapeba e com uma parte do território indígena Pitaguary.

Sou moradora do município de Caucaia desde a década de 1990; desde esse período, as lutas dos povos indígenas pela demarcação de terras estiveram presentes no meu cotidiano, havia uma insegurança dos meus pais em relação ao território e um medo de perder a casa após a demarcação do território indígena Tapeba, o que não se consolidou.

Nos anos seguintes, no Ensino Médio, ao falar que morava em Caucaia sempre havia piadas de cunho pejorativo dos colegas de escola em Fortaleza, nos chamando de “índio e tapebas” como forma de xingamento. Em relação aos quilombos, nunca senti essa ligação e essa presença negra no meu cotidiano, ou mesmo xingamentos que ligassem essa população negra ao município. Um apagamento de uma população que estava presente na região?

Para os moradores do município que não eram de grupos quilombolas, havia e ainda há uma invisibilidade dos quilombos. O censo demográfico de 2022 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou Caucaia como o município com mais de 2.615 pessoas residentes em territórios quilombolas. Esses territórios são: Camará, Porteiras, Cercadão dos Dicetas, Caetanos em Capuã, Boqueirão da Arara, Serra da Rajada, Serra da Conceição, Coco, Serra do Juá.

Onde estão as referências negras da população de Caucaia? Por que em Caucaia os quilombos continuam sendo invisibilizados pela comunidade? Como integrar as escolas quilombolas e as escolas regulares na busca pela ancestralidade afro-brasileira da população do município?

O PPP, como documento norteador das escolas, precisa transformar ausências em presenças. Segundo Gomes (2017):

Ao Eleger o Movimento negro Brasileiro e a sua relação com a Educação como foco do nosso estudo adotamos a sociologia das ausências e das emergências (inspirados nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos) e, a partir dela, desenvolvemos o procedimento teórico epistemológico que chamaremos aqui de pedagogia das ausências e das emergências. É nosso objetivo fazer emergir o protagonismo do movimento negro na relação educação e Movimentos Sociais (p. 42).

O PPP da Escola EEMTI Presidente José Sarney, documento elaborado coletivamente e revisitado durante os planejamentos no início de todo ano letivo pelos professores e pela gestão escolar, em vigor desde 2014 e revisto nos anos seguintes, não contemplava as questões étnico-raciais. Percebido como um documento meramente burocrático pelos professores e gestão escolar, em junho de 2025 passou por uma revisão sistemática em que se percebeu a necessidade de incluir os aspectos ligados às questões étnico-raciais, já que, desde 2022, as gincanas escolares em afrobrasilidades passaram a fazer parte da cultura escolar. A gincana em história e cultura afro-brasileira e indígena foi impulsionada por uma situação de racismo religioso ocorrido em março de 2022 e pela necessidade de aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Esse episódio de racismo religioso ocorreu de forma coletiva durante o intervalo. Os alunos costumavam colocar música em uma caixa de som do pátio e eles se organizavam para reproduzir músicas de todos os gêneros. Nesse dia, na programação, havia além de gêneros como forró, samba, internacional e gospel, músicas de Umbanda.

No momento em que as músicas de Umbanda começaram a ser reproduzidas, houve um tumulto no intervalo, com gritos, vaias, batidas na mesa do refeitório e alunos se aproximando para desligar a caixa de som, com agressões verbais aos alunos que estavam responsáveis por colocar as músicas. Nesse momento, o coordenador que estava presente retirou a caixa de som do pátio na tentativa de acalmar os ânimos e seguir com a rotina escolar.

Esse fato fez com que professores, gestão e alunos presenciaram o racismo religioso na escola e esse foi o estopim para que a partir desse fato, houvesse ações pedagógicas contínuas para o enfrentamento ao racismo. Dessa forma a gincana escolar, incorporada à cultura da escola, passou a ser repensada com o objetivo de promover ações de combate ao racismo. Sobre isso Gomes, Ribeiro e Freitas afirmam que:

O racismo encontra-se nas doutrinas, nas concepções do mundo e nas crenças (Gomes, 2005). É uma reprodução ideológica de que um grupo, em virtude de suas características físicas, culturais, regionais e morais seja superior a outro, como uma hierarquia a serviço dos privilégios de alguns e da subalternização de outros. Desde a década de 1980, o racismo se torna crime inafiançável e imprescritível. A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (Brasil, 1989). Recentemente, a Lei nº 14.532/2023 equipara a injúria racial ao crime de racismo (Brasil, 2023) (GOMES; RIBEIRO; FREITAS, 2022, p. 170).

Em 2023, o regimento escolar foi revisitado, apresentando como vetado ao professor no Art. 137, alínea V: “Ferir a susceptibilidade do aluno no cerne às suas convicções

religiosas e políticas, condição social e econômica, raça, cor, sexo e capacidade intelectual” (Regimento escolar, EEMTI PJS, 2023). Nesse ano, o Regimento Escolar, apesar de colocar a raça/cor como fundamental na relação professor-aluno, ela não aparece em outras relações presentes na escola, como gestores, funcionários e alunos, ficou apenas sobre o professor essa sanção.

O PPP elaborado em 2022 raça, cor ou ações antirracista não aparecem de forma explícita, apenas aparecem como objetivo geral “promover uma educação alicerçada na melhoria da qualidade de ensino, na qual o homem seja capaz de construir sua própria história no exercício pleno da sua cidadania (PPP, EEMTI PJS, 2022). Os projetos naquele ano ainda não eram direcionados à promoção de uma escola antirracista.

Nos anos seguintes, após o episódio de racismo religioso coletivo, professores da área de humanas e também das outras áreas e da gestão escolar perceberam a necessidade de incluir eletivas que pudessem desconstruir os preconceitos ligados a raça/cor/etnia e ao mesmo tempo melhorar a autoestima dos alunos negros e de religiões de matrizes africanas.

A sala de aula, em muitos contextos, é um espaço de tensões raciais onde apelidos, piadas, silenciamentos contribuem para a dificuldade de afirmação da identidade negra.

Dessa forma, a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena passou a ser eletiva obrigatória na escola e os planejamentos na área de história, geografia, sociologia e filosofia passaram a incluir de forma mais incisiva, nos planejamentos, conteúdos de autores, autoras e cientistas negros e negras com o objetivo de pôr um fim ao racismo epistêmico e apagamentos históricos. No entanto, mesmo sendo eletiva obrigatória, nem todos os alunos conseguem cursar, já que a eletiva é ofertada em cada semestre e a escola tem 16 turmas no integral. Isso significa que, mesmo que durante 3 anos essa eletiva esteja sendo ofertada, no final dos 3 anos, 10 turmas não conseguirão cursar a eletiva. Sendo assim, para que todos os alunos consigam a oferta de disciplinas que estejam em consonância com a Lei nº 16639/2003 a oferta de disciplinas de EREER deve ser maior.

Posto isso, o PPP, em 2025, passou por reformulação, incluindo a gincana escolar afro-brasileira como uma ação pedagógica permanente da escola, assim como um currículo que valorizou a história africana, afro-brasileira e indígena. No geral, durante a jornada pedagógica, foi dedicado um turno ao estudo do PPP da escola e regimento. No entanto, alguns professores não veem sentido prático no documento; outros não leem e a participação fica praticamente com os gestores e professores coordenadores de área que falam das mudanças pontuais que precisam ser feitas no documento.

É preciso que professores percebam o PPP como um instrumento prático, mas para

isso é preciso participar da sua elaboração, entender que esse documento quando bem direcionado pelos sujeitos, cria caminhos dentro do campo das possibilidades do saber escolar. Que escola pretendemos construir?

Precisamos propor uma escola que esteja alinhada com as demandas da comunidade, as demandas sociais e raciais para formação de cidadãos que compreendam seu presente, olhem para o passado e projetam ações para o futuro, interferindo nas injustiças sociais e raciais às quais muitos dos nossos alunos são vítimas. Ensinar a se defender e defender o outro, a lutar por justiça social, transformar a realidade faz parte do papel do professor de História na escola, que deve formar sujeitos críticos e atuantes, agentes de transformação da sua realidade.

Documentos como o PPP ou o Regimento Escolar devem orientar as ações dos coletivos que fazem a escola. Sem esses documentos norteadores de ações e sentidos, a escola torna-se um barco sem remos ou velas. A escola que pretendemos é a escola que possa construir uma sociedade de pluralidade cultural com respeito às diferenças, uma escola antirracista.

Por esse motivo, a gincana escolar torna-se ferramenta necessária ao ensino antirracista, pois é a partir dela que os(as) estudantes tornam-se atuantes na escola e no bairro, indo além do conhecimento dos livros e das plataformas digitais.

A gincana é o momento de celebração dos aprendizados ao longo do ano letivo, mas também de aprendizados propostos nas pesquisas. Ao entender que é necessário o aprendizado das questões raciais ao longo do ano letivo, de forma mais precisa e planejada, a organização das eletivas em 2026, da área de ciências humanas, foi montada com eletivas que contemplem somente as relações étnico-raciais. Dessa forma, todos os alunos e professores, poderão utilizar os diários de campo construídos na gincana de 2025, as atividades de dança e teatro, as pesquisas e materiais feitos por alunos e orientadores para pesquisa e planejamento de aulas em 2026.

Sendo assim, desafios propostos nas tarefas das gincanas escolares levam os alunos e as alunas à pesquisa e ao acesso às comunidades quilombolas, indígenas; aos movimentos sociais e culturais com referência, principalmente, aos povos negros. Como veremos no Capítulo 3 e nas entrevistas com alunos e alunas, a gincana escolar, que está alocada no 4º bimestre, expande-se para as outras áreas do conhecimento, para o ano letivo seguinte e também para a vida dos estudantes.

As gincanas escolares afro-brasileiras e indígenas da EEMTI Presidente José Sarney se distanciam da pedagogia do evento, pois produzem conhecimento que reverbera na escola

durante os anos consecutivos, trazendo mudanças permanentes e reorganizando o currículo escolar, o PPP, o Regimento Escolar e planejamentos dos professores.

3 “É PRECISO TER OS OUVIDOS, OS OLHOS E O CORAÇÃO ABERTO”: RELAÇÕES RACIAIS, MOVIMENTOS SOCIAIS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO CEARENSE

Início este capítulo com o pensamento de Conceição Evaristo, que dialoga com a necessidade de uma educação antirracista, na medida que é preciso ver o racismo, nas estruturas e no cotidiano, escutar as vozes negras por vezes silenciadas e apagadas e abrir o coração com uma postura engajada e de enfrentamento aos estereótipos.

Este capítulo analisa as questões específicas do Ceará em relação às questões ligadas à dificuldade do cearense de se identificar enquanto negro e essa relação com o projeto de embranquecimento. Além disso, reflete sobre o movimento negro cearense e o papel da educação como agente transformadora ou reprodutora de estereótipos.

3.1 Relações raciais no Ceará: entre a exclusão na construção do negro no imaginário cearense a afirmação da negritude

A socióloga Djamila Ribeiro, no seu livro *Pequeno manual antirracista* (2019), analisa o problema do racismo brasileiro, se manifesta através do que Munanga, importante pensador negro e professor da Universidade de São Paulo, em peculiaridades, entre o silêncio e o não dito, nas formas mais veladas, mas presente nas estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmica. Segundo Ribeiro:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria não teve acesso a direitos básicos e a distribuição de riqueza (2019, p. 9).

Essas estruturas escravocratas somadas a questão da mestiçagem no pensamento brasileiro em que os pensadores brasileiros no início do século XX, se “[...] alimentaram do pensamento da ciência europeia e ocidental para propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, vista como um problema pela diversidade racial”(Munanga, 2009, p. 47).

Esse pensamento influenciado pelo determinismo biológico do fim do século XIX, resultou no pensamento da homogeneização do povo brasileiro a partir das três raças, branca,

negra e indígena, com o intuito da formação de um povo com uma identidade nacional única. Então o povo brasileiro resultaria da “dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não-brancos”(Munanga, 2009, p. 49).

Esse pensamento que marca a trajetória da fundação do que é ser brasileiro entra em confronto com a diversidade racial e cultural existente no Brasil, e gera a perpetuação do processo silencioso de genocídio das populações negras e indígenas, sobre a égide de que somos um único povo com os mesmos direitos e que sendo assim o racismo não existe no Brasil. Todo processo de mestiçagem contribuiu para a ideologia racial de supremacia branca.

O conceito de preconceito de marca, elaborado por Oraci Nogueira (1998) procurou estabelecer meios de como o racismo opera entre os brasileiros negros e como ele é percebido pela população branca. O uso do termo marca ao lado do termo preconceito, ajuda a entender que as pessoas com a pele predominantemente escura é considerada negra; já uma pessoa de pele mais clara, mas com ascendentes negros, poderia se autodeclarar branca.

Classificações como pardo, moreno, moreno claro, marrom bombom e outras denominações são comuns na recusa da aceitação de se sentir negro. No entanto, a atitude de se declarar não-negro não significa que essa pessoa nunca sofrerá racismo.

Piza (1999) e Rosenberg (1999), no artigo *Cor nos censos brasileiros*, analisam essas classificações como um problema macro e micro estrutural:

Entretanto, quando um respondente dos censos brasileiros declara sua cor, ele o faz em função de determinações tanto macro quanto microestruturais. As primeiras têm sido objeto de estudos que estabelecem as ligações estreitas entre declaração da cor e tentativas individuais ou institucionais de branqueamento. Poucos estudos têm se ocupado da formulação e mudança dos conceitos raciais e das decorrências dessas mudanças para os dados censitários. Assim, os aspectos microestruturais foram os que percebemos mais necessitados de observação. Neste nível percebemos a lacuna existente na compreensão da aplicabilidade da terminologia racial dos censos e sua reinterpretação pelos sujeitos na incessante troca entre o olhar de si e o olhar do outro que (in)formam o campo da identidade racial (p. 123-124).

Esse jogo conceitual contribuiu para a invisibilidade do problema racial e para a perpetuação da branquitude em que a elite branca nacional sempre procurou negar as tensões raciais apoiando-se no discurso da miscigenação e da democracia racial.

Mesmo que no Brasil não tenha existido leis racialmente ostensivas — se comparadas ao Apartheid na África do Sul e nos Estados Unidos — não significa que o racismo não tenha operado nas estruturas legislativas.

No Ceará, essas questões estavam presentes com uma legislação que contribuiu para o

apagamento histórico de raças e etnias. Em 1863 o então presidente da província do Ceará José Cunha Bento Figueiredo, declarou a o governo imperial que a população indígena do estado estava extinta. Em 1863, O Ceará decretou o fim dos seus povos originários, “[...] a não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos de tabajaras, cariris e potiguaras, que habitavam a província, uma parte foi destruída, outra emigrou [...] [o resto] dos descendentes das antigas raças andam-se hoje misturados na massa geral da população”.²²

Esse relatório, que não teve caráter jurídico, tornou-se uma declaração simbólica do fim dos povos indígenas no Ceará. Em consonância com o projeto de embranquecimento da elite brasileira do século XIX e do século XX, o livro *Iracema* de José de Alencar contribuiu para alavancar o projeto de miscigenação e embranquecimento no imaginário cearense.

Iracema, livro de José de Alencar, foi publicado em 1865, apenas 2 anos após o decreto de Figueiredo. O Romance-Indianista propõe o nascimento do povo cearense a partir do nascimento de Moacir, mestiço, fruto da união entre uma Indígena Iracema e um Europeu, Martim Soares Moreno. No livro, os povos indígenas são descritos como belos e heroicos a partir da figura de Iracema, que morre e, junto com ela, morre seu povo. Isso simbolizou a substituição dos povos indígenas pelo colonizador, reforçando a ideia da dominação europeia da passividade indígena e a miscigenação com o nascimento de Moacir, filho do colonizador europeu com a indígena Iracema.

Na década de 1940, Gilberto Freyre, um intelectual importante na discussão acerca da ideia de harmonia racial, esteve no Ceará. Na ocasião, Parsifal Barroso assistiu à palestra realizada por Freyre em Fortaleza.

Dessa forma, Parsifal Barroso (1913-1986), instigado pelas ideias de Gilberto Freyre:

[...] descreve que, após assistir à conferência realizada por Freyre, sentiu-se instigado a aplicar o modelo freyreano para compreender a origem da “cearensidade”. Ele procura, no “mestre”, elementos da “[...] flor amorosa das três raças tristes [...]” (Barroso, 1969, p. 44). Conclui suas pesquisas defendendo que o Ceará é constituído por apenas duas combinações étnicas básicas — o português e o índio — considerando a contribuição africana (negra) sem importância. A intelligentsia cearense, ao seu modo, constrói a harmonia racial; não obstante, apaga a presença negra em terras locais, perspectiva com alto grau de difusão, já que Parsifal Barroso atingiria a posição de governador (Gomes, 2024, p. 10).

22 BPGMP. Núcleo de Microfilmagens. Relatórios dos Presidentes da Província do Ceará. Rolo 2 (1858 a 1864). Relatório do presidente José Bento da C. F. Júnior, à Assembleia Legislativa Provincial. 1863. Este relatório foi apresentado na Assembleia Provincial pelo presidente da província José Bento da Cunha Figueiredo Júnior naquele ano. Segundo a análise da antropóloga Isabelle B. P. Silva (2009) este relatório foi considerado pela historiografia tradicional como uma declaração oficial do governo de extinção dos índios na província, e acabou ganhando peso de decreto de lei, porém a autora não encontrou, de fato, nenhuma legislação (decreto ou lei provincial) que confirmasse tal ação para aquele ano.

O romance e as ideias de Freyre, guardadas as proporções, silenciam os povos indígenas enquanto sujeitos; reforçam a miscigenação como parte importante do processo de civilização e embranquecimento. Além disso, o livro não menciona a presença africana essencial na formação étnica do povo cearense.

Segundo Gomes(2024), no Ceará na perspectiva da miscigenação entre brancos e indígenas foi construído no imaginário do povo cearense o “Caboclo Cearense”, termo que não tem dimensão política, mas pelo contrário implica o não pertencimento a uma raça ou etnia. O termo caboclo, no Ceará, ganha variação regional pejorativa, inclusive quando na sua variação caboco ou “acaboclado”, usado para descrever pessoas de baixa instrução, com modos rústicos, que age de forma ingênua ou “matuta”. O termo inclusive foi e é utilizado para ofender ou agredir.

Assim, a ausência dos povos negros no romance de José de Alencar, e também no discurso de Parsifal Barroso, nos mostra a intencionalidade do projeto brasileiro e também cearense na busca de uma identidade nacional e regional mais próxima dos Europeus, onde a miscigenação seria a forma mais eficaz de diluição das raças e portanto de embranquecimento.

A questão racial no discurso cearense e que discutimos aqui, é a dimensão política, social e histórica, ela se contrapõe a questões biológicas, já que biologicamente a raça humana é única. Gomes (2017) afirma que:

[...] quando o discurso sobre o negro é feito sobre o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo a miscigenação racial e a formação de um tipo híbrido mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão escura e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário (Gomes, 2017, p. 78).

Assim como o apagamento dos povos indígenas que, no Ceará, foi feito a partir do discurso da miscigenação e da confluência do indígena com o branco europeu, colocando a categoria caboclo como categoria de diluição do indígena e de subalternização do branco com a finalidade de negação da existência do indígena cearense, os povos negros também foram invisibilizados.

A historiografia cearense negou a existência de negros e romantizou a presença dos indígenas. Era muito comum escutar a frase que no “Ceará não tem negro. Frase que traz uma carga de ironia e marca um equívoco histórico” (FUNES, 2004, p.103).

Sobre isso Funes e Sobrinho (2016) se contrapunham a essa ideia que permeia o imaginário racial sobre a história dos negros cearenses:

[...] reforçando a imagem de que a abolição, na “Terra da luz”, não extinguiu apenas o sistema escravista, mas apagou as luzes sobre os negros. A ideia postulada é que no Ceará não há negro porque a escravidão foi pouco expressiva, como já disse. Isto leva a uma lógica perversa: associar o negro à escravidão, ou seja, todo escravo é negro e todo o negro é escravo (s.p.).

Negar a existência dos povos não brancos fez surgir no Ceará, a dificuldade de um reconhecimento das populações negras. Para ser negro no Ceará foi necessário, antes de tudo a afirmação de existência, ou seja o primeiro passo para a luta do movimento negro cearense foi afirmar e “provar” sua existência.

Funes e Sobrinho (2016) apontam para o quadro racial no Ceará que no século XIX, já mostravam que pretos e pardos eram maioria na formação do povo Cearense:

Ao iniciar os estudos percebemos que os primeiros dados populacionais da província cearense, em 1804, mostravam uma população negra e parda (livre e escrava) que superava, e muito, aquela dita branca. Em algumas vilas, os habitantes “de cor” somavam 72% dos moradores, como nos casos de Sobral e Crato. Estes dados, por si só, já configuravam para o Ceará uma outra história. Era evidente a presença física e cultural de negros africanos e daqueles nascidos no Brasil, e em particular no Nordeste brasileiro, que ali chegaram na condição de cativos, mas em sua maioria como livres (s.p.).

Ao analisar os dados da citação anterior, percebemos que a maior parte da população no Ceará eram constituídas de homens e mulheres negros ou pardos. Esses sujeitos pretos e pardos foram ocultados dos documentos oficiais da colônia, visto que:

Muitos homens, por sua qualificação étnica e social, foram por tempos ocultados na historiografia. Associava-se à cor a impossibilidade de mobilidade e de ascensão na hierarquia social da América portuguesa. No entanto há outras possibilidades, com os exemplos dos familiares dos mulatos Coelho de Moraes e Dias de Carvalho, que receberam mercês de sesmarias por serviços prestados nas guerras de conquista lusa, seja contra os flamengos ou os nativos resistentes ao processo de ocupação colonial lusa. Pessoas “de cor” que galgaram certa subida na hierarquia social, constituindo-se em uma elite negra detentora de bens e de poder político, nas ribeiras do Acaraú (Souza, 2015, apud Funes; Sobrinho; 2016, s.p.).

O processo abolicionista cearense contado através dos “Heróis Brancos”, os abolicionistas brancos, também contribuiu para essa invisibilização das formas de existência e resistência dos povos negros no território.

O historiador Arilson dos Santos(2024), no estudo sobre as relações raciais no Ceará, feita a partir do *raid* dos jangadeiros, uma incursão no mar, na sua luta por direitos

trabalhistas na época da criação da Lei Afonso Arinos, aponta uma reprodução de um “racismo a cearense”. Nesse texto o autor apresenta como os jornais da década de 1950, noticiaram os jangadeiros e seu tipo físico. “Para os jornais, os jangadeiros [...] são ‘caboclos cearenses’, e não negros cearenses.”(Gomes, 2024, p. 23).

Para Gomes (2024):

Diante dessa consolidação de uma “possível” identidade do “caboclo cearense” e da reprodução em matérias jornalísticas de que o negro é de fora ou de que o racismo não existe no Ceará, como apontam os indícios das pesquisas realizadas nos impressos até o momento, como a identidade negra foi afirmada em contraponto a um “racismo à cearense”? Esse termo, diferentemente do “racismo à brasileira” teorizado por Damatta(2000), como “fábula das raças”, calcado na pretensa harmonia racial que reforçava hierarquias entre brancos, indígenas e negros no Ceará é caracterizado somente pela relação entre brancos e indígenas, excluindo a presença negra, e gerou o que Antonio Vilamarque Sousa (2006) identificou por “racismo à cearense”(p. 16).

Dessa forma, a construção da identidade racial no Ceará tem formato diferente do restante do nordeste e do sudeste brasileiro. Aqui, o sujeito negro é visto com não pertencente, elemento externo à formação da população, aquele que vem de fora. Aos sujeitos negros e também indígenas, foi negado o direito de existir em suas formas de ser, agir; esses sujeitos tiveram que sobreviver e a sua sobrevivência, muitas vezes, dependeu não-afirmação, da negação da sua própria identidade. Assim, para sobreviver em uma sociedade extremamente racista, mas que nega o racismo, pois não há negros, esses sujeitos negros foram se forjando e sendo forjados na figura do caboclo, do moreno, do mulato, do mestiço e de outras tantas denominações que são embranquecedoras do elemento negro como categoria racial e que portanto são vazios de luta política.

O movimento negro cearense, teve a dificuldade na década de 1980 de alcançar integrantes para formar o Grupo de União e Consciência Negra, o Grucon em Fortaleza. Lucia Simão, fundadora do grupo, pontuou que “[...] a dificuldade do início de convidar negros para aumentar o grupo que tinha somente seis membros foi porque naquela época era uma grande ofensa chamar um negro de negro, mesmo tendo muitos negros no Jardim Iracema” (Simão, 2012, *apud* Nascimento, 2012, p. 90, *apud* Gomes, 2024, p. 16).

Esse reconhecimento racial, de cunho social e político foi fundamental para a luta por justiça social dos povos negros e indígenas, principalmente quando coletivos negros cearenses, a partir da década de 1980, começaram a se organizar como movimento social. Com a sua existência negada pelas elites, os povos não-brancos, ou seja, povos indígenas aculturados, africanos, ex-escravizados, população quilombola, ciganos, passaram a resistir

encontrando caminhos para identificação racial. Esse caminhos que vamos trabalhar no próximo tópico deste capítulo, foram traçados com a emergência dos Movimento negro no Ceará.

3.2 Movimento Negro Cearense: trajetórias, afirmação e a história que se ensina em nossas escolas

A trajetória dos sujeitos do movimento negro Cearense foi marcada por lutas e resistências em um estado, narrado pela branquitude como de população majoritariamente branca ou mestiça. A presença negra no estado e suas formas de pertencimento e atuação no movimento negro cearense foram marcadas pela relação com o movimento negro de magnitude nacional, embora aqui tivéssemos questões próprias da região. Ratts (1991) chamou atenção para a conjuntura cearense em relação à complexidade da identidade negra. Segundo ele, as famílias cearenses são constituídas por pessoas de pele mais clara e mais escura; alguns se afirmam como brancos, outros morenos e poucos se dizem negros.

Lúcia Simão, fundadora do Grucon, relatou em entrevista concedida a Joelma Gentil, em 2011, sua trajetória enquanto mulher negra no Ceará. A sua história de vida se mistura à sua luta enquanto mulher negra em uma sociedade racista. Ela tinha o desejo de se tornar freira, foi advertida por seu pai que uma mulher negra não podia ser freira. Na década de 1970, Lúcia conseguiu entrar para a comunidade das irmãs do sagrado coração de Jesus, foi para o rio de janeiro, onde ao chegar viu muito negros e por isso se identificou, porém a discriminação pelos visitantes, na ordem religiosa fez com que ela desistisse de ser freira e voltasse para o Ceará.

Segundo Maria Lúcia Simão Pereira em entrevista concedida a Nascimento:

A discriminação não passava pelas irmãs da casa, elas eram amigas e compreensivas. Era por conta das visitas, que somente me cumprimentavam quando sabiam que eu era religiosa. Descobri que enquanto elas eram cumprimentadas com um beijo, um abraço, eu recebia apenas um aperto de mão, na ponta dos dedos. Eu descobri que aquele cumprimento não era para a Lúcia Simão, a negra, a cearense, mas para a religiosa, e direcionado às irmãs. Eu queria ser Lúcia e só poderia ser Lúcia longe da congregação estava vivendo algo que era falso (Pereira, *apud* Nascimento, 2012, p. 86).

Na citação anterior, percebemos a relação de Lúcia com o pertencimento ao Ceará, além disso a sua dor ao perceber a discriminação, inclusive de pessoas negras e a necessidade

que ela tinha de se posicionar diante do mundo como sujeito, mulher, negra e cearense. Nessa mesma entrevista, Lúcia relata a descoberta do preconceito racial, pois ela pensava que o preconceito era por ela ser pobre, mas na congregação descobriu o preconceito de ser negra e pobre.

As memórias dessa militante, fundadora do movimento negro na capital cearense, está associada aos atravessamentos interseccionais em ser negra e pobre, pois segundo ela, “[...] o negro é mais pobre dos pobres e discriminados pelos pobres”(Pereira, apud Nascimento, 2012, p. 87).

Depois de voltar para o Ceará, Lúcia foi chamada a participar da pastoral operária na Igreja Católica, onde teve contato com o Movimento negro Nacional:

Na pastoral Operária sempre tinham as rodas de conversa, e às vezes se incluía a questão da negritude. Foi na P.O que participei de um retiro no Maranhão. Lá conheci militantes do Grupo de União e Consciência Negra, entre eles Clóvis de São Paulo. Quando conheci Clóvis eu falei do meu interesse de encontrar pessoas para discutir a questão racial. Ele me passou endereços de pessoas que poderiam ajudar no Ceará. Aqui eu escrevi uma carta para Robins que conheci também no Maranhão. Enquanto esperava a resposta, comecei a minha família sobre a questão racial e negritude, foi formado um pequeno grupo, eu, a minha irmã Cleide, a minha mãe.” (Pereira, apud Nascimento, 2012, p.88)

Apesar de ela pontuar que o grupo iniciou com 3 mulheres, a fundadora do movimento negro no Ceará não faz posicionamentos em relação à questão do gênero; para ele, as questões raciais se sobrepunham.

Nos anos iniciais de formação do grupo, Lúcia falou sobre a dificuldade de encontrar pessoas para entrar no Grucon:

A dificuldade no início de convidar negros para aumentar o grupo que tinham somente seis membros foi porque naquela época era uma grande ofensa chamar um negro de negro, mesmo tendo muitos negros no Jardim Iracema. Quando a gente convidava algumas jovens para o grupo, respondiam: “Não sou negra, tomo sol. Ando na praia”. Ou então: “meu cabelo ficou assim, porque uma mulher que não tinha mão boa cortou”. Essa foi a dificuldade no bairro até o grupo ficar conhecido (Pereira, apud Nascimento, 2012, p. 90).

Essa dificuldade de se ver enquanto negro ou negra continua permanente no Ceará e na escola; alunos e alunas pretos e pretas têm dificuldade de se autodeclarar preto, além disso não veem o pardo como negro.

Segundo Munanga (2009), a classificação racial no Brasil sempre foi marcada pela ambiguidade. Historicamente, a identificação racial brasileira foi marcada pela fragmentação da população negra, por meio da consolidação de categorias intermediárias. Dessa forma, a

categoria pardo, pode operar como um elemento de diluição da identidade negra.

Munanga (2009) sobre isso afirma que no Brasil:

O modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista. Ela tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada em uma visão eurocêntrica. (...) A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe na perspectivas dos movimentos negros contemporâneos o resgate de sua cultura, seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil da cor da sua pele inferiorizada etc. ou seja, a recuperação de sua negritude na complexidade biológica, cultural e ontológica (p. 95).

Assim, a atuação do Movimento Negro, sobretudo na década de 1990 e início dos anos 2000, foi fundamental para unificar as categorias raciais, pretos e pardos sob a denominação de população negra. Essa leitura do movimento negro brasileiro influenciou diretamente o IBGE, que passou a adotar essa agregação em suas análises estatísticas.

Dessa forma, essa ambiguidade identitária permanece. Os(as) alunos(as) da pele mais retinta ainda se autodenominam pardos, percebendo uma proximidade maior com o indivíduo de pele branca, conforme ideologia apregoada de que aqui no Ceará não existem negros. Observe a Tabela 1 sobre a autodeclaração racial feita pelos alunos.

Tabela 1 - Autodeclaração Racial dos Estudantes do 1º ano F com 32 alunos da EEMTI Presidente José Sarney em 2024

Raça/Cor	Número de Estudantes	Porcentagem relacionada a turma
parda	25	78,1%
preta	2	6,2 %
branca	5	15,6%

Fonte: Documento da secretaria escolar da EEMTI Presidente José Sarney. Acesso em 13 de setembro de 2024

Na tabela, percebemos uma proporção de alunos que se autodeclaram pardos bem maior do que aqueles que se autodeclaram pretos e brancos. Na gincana escolar em 2025, um dos desafios que os estudantes tinham que cumprir, era a autodeclaração racial, que foi feita nas turmas junto com os professores.

Nesse processo, alguns alunos vieram com a pergunta, “tia de que cor eu sou?”. Essa pergunta aparece muito nessa tarefa da gincana, pois os alunos e alunas ao refletir sobre essa questão também estão refletindo sobre seu posicionamento político, social e familiar, afinal a raça/cor faz parte de um posicionamento político no mundo.

Oliveira (2025), em seu trabalho, *Professora qual a minha cor?*, sobre os caminhos para construção e positivação da Identidade negra dos jovens da EEM Alice Moreira em Caucaia, escreveu:

A escola se configura como parte da sociedade, sendo assim, o seu corpo é formado por componentes de raça, classe e gênero. É nesse ambiente, responsável também por formar crítica e socialmente os jovens, que estudantes das mais diversas origens étnicas e sociais convivem, compartilham experiências e constroem suas identidades. Essa diversidade não apenas enriquece o ambiente escolar como também traz consigo desafios e oportunidades para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. No entanto, neste mesmo espaço de aprendizagens e trocas, ainda são reproduzidos comportamentos e narrativas que não condizem com a proposta de uma educação pautada na valorização e no respeito aos múltiplos sujeitos e suas histórias. Isso contribui para que estudantes, desconheçam, não se sintam pertencentes ou neguem as suas origens étnico-raciais (p. 58).

Os componentes e as narrativas reproduzidos sobre a população negra precisam ser positivos para os jovens. Pretos e pardos precisam se sentir seguros ao se autodeclarar negros e entender que essa identidade racial positiva pode ser reconstruída por todos, principalmente por eles. Todo o coletivo escolar precisa estar atento a elementos que combatam o racismo. Do portão da escola, no pátio, na sala de aula, na sala dos professores, na coordenação, na secretaria, na cantina, na sala da direção, nos planejamentos, a positivação do negro na sociedade e na escola deve ser discutido e fazer parte do cotidiano escolar.

Lúcia Simão relatou, em sua entrevista, a invisibilização do povo negro, onde ser negro causava desconforto, esse desconforto foi percebido durante o processo das gincanas escolares. Ao serem chamados para participar de atividades como desfile, dança e teatro por outros alunos, alunos e alunas pretos e pretas ou pardos e pardas, que não tinham se identificados como tal, começam a perceber sua negritude.

Na entrevista do ex-aluno Nzinga, já citado no capítulo 1, ele fala que nas gincanas conseguiu sair da bolha, e se reconhecer enquanto preto/negro.

Lúcia Simão, deixa bem claro que esse posicionamento no Movimento negro Cearense e da necessidade crescimento do Grucon, que criaram cartilhas para quem entrava no grupo entender o que era ser negro e o que era o racismo. Segundo ela:

Era uma história em quadrinhos com uma família consciente, outra não. Uma família que reagia ao racismo, a outra não. Era a cartilha de como trabalhar o racismo, como chegar para as pessoas e falar sobre o assunto. Era trabalhada nas reuniões, era boa até para quem tava chegando no grupo” (Pereira, *apud* Nascimento, 2012, p. 91).

Percebemos, então, que o letramento racial no movimento negro e na educação proporcionam essa consciência política racial, além de proporcionar que os integrantes do grupo compreendessem como reagir ao racismo.

Gomes (2017), ao tratar do corpo negro e da sua emancipação no Brasil, afirma que:

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Há aqui o entendimento de que assim como somos um corpo no mundo somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (p. 94).

A educação escolar, sobretudo a educação pública no Brasil, que atendeu em 2024, 83% dos estudantes no Ensino Médio²³, funciona como forma de mobilidade social principalmente para os grupos étnico-raciais e de emancipação. Dessa forma, para Gomes (2017):

A educação escolar, tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema de intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras (p. 95).

Nesse sentido, as gincanas escolares antirracistas, são transformadoras na medida em que ela propõe aos alunos estéticas que estejam fora de padrões brancos. O aluno Nsimba, entrevistado por mim em dezembro de 2025, afirmou usar seu cabelo afro durante o ano letivo e após as gincanas pelo reconhecimento da sua ancestralidade. No entanto, já sofreu racismo de outros alunos na escola por causa do seu cabelo, principalmente no início do ano letivo com a chegada de alunos novatos.

Retomando a questão entre o movimento negro e a educação, Pereira (2012), ao entrevistar William Augusto Pereira, membro do GRUCON, intelectual militante e esposo de Lúcia Simão afirma a necessidade de os membros do grupo estudarem:

O grupo de consciência negra tinha as ações educativas dentro dos seus planos da seguinte forma: tinha diretrizes de formação política dos militantes. Muitos não estudavam, queríamos que os militantes entrassem na escola. Porque quando começava a mobilizar como movimento, ir a seminários na universidade, que indagavam que não tínhamos poder, diziam: vocês não podem dizer quem é negro ou negra, vocês não são da academia". Como já tinha no grupo formação política, tinha resposta para quando se indagava, por isso que era importante os militantes voltarem a entrar na escola, para estudar. Por isso muita gente voltou a estudar, nós orientamos o que estudar: história, geografia, para reformular as comunidades quilombolas e depois justificava para ajudar a reescrever a história, a identificar as comunidades quilombolas, um tempo teve até um reforço. Algumas meninas faziam auxiliar de enfermagem, tinha também a percussão (Pereira, *apud* Nascimento, 2012, p. 99).

²³ Fonte: MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep .Acesso em 04 jan. 2026.

Essa necessidade de ocupar o espaço das escolas e das universidades pelas pessoas que faziam parte do Movimento Negro no Ceará, aparece com o objetivo de ocupar os espaços de produção do conhecimento, de ensino-aprendizagem, e de reescrever a história enquanto sujeitos.

O discurso de que o Ceará não tinha negros precisava ser desconstruído e concomitantemente o discurso da resistência, da luta dos negros escravizados pela sua liberdade, e pela existência enquanto sujeitos históricos deveria emergir.

No Brasil, esse cenário de lutas do movimento negro, teve como ganho, a denúncia do racismo como crime inafiançável e imprescritível, à pena de reclusão garantida pela constituição de 1988. No Ceará as lutas continuaram pelo reconhecimento da existência de homens e mulheres negras, pelo reconhecimento de uma história contada a partir dos homens e mulheres negras que lutaram pela liberdade, pela educação formal e não formal da comunidade negra.

No cenário cearense, as lutas do movimento negro em relação a uma educação com equidade racial, aparece mais especificamente com a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 415/2006 estabelecendo, nesse ano, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e outras providências relacionadas à justiça social.

Em 2006, o CEE considerou efetivamente nesta resolução a luta do movimento negro brasileiro e cearense quando reconhece os decretos federais, lei de diretrizes e bases e a Lei nº 10.639/2003, como foi possível observar nos incisos a seguir:

- III. que o Decreto nº 1.904/96, assegura a presença histórica das lutas dos negros na construção do país;
- IV. que a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, ao estabelecer a formação básica comum prevê:
 - a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana;
 - b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;
 - c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;
 - d) a vinculação da educação com a prática social;
- V. que a Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro – Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particular (CEC, 2006).

Esse marco é um ganho para o movimento negro cearense, pois regulamenta oficialmente, na educação, a implementação de políticas educacionais pluralizadas. Dez anos após esse decreto, surge a Lei nº 16.022, de 30 de maio de 2016, em cujo Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará a meta 21 dispõe sobre a ampliação e a garantia do ensino indígena e quilombola; plano esse que esteve em vigor de 2016 a 2024.

Em 2023, foi criada a Secretaria da Igualdade Racial (SEIR) no Ceará. Pela primeira vez, o estado do Ceará contou com uma secretaria voltada a implementação de políticas públicas voltadas à população negra²⁴.

Fica claro nesses marcos legais o reconhecimento do governo do estado do Ceará e a vitória, em primeiro lugar, do movimento negro e do combate à discriminação racial e ao racismo, principalmente no âmbito educacional. Em segundo lugar, mas não menos importante, a ampliação e o reconhecimento dos saberes indígenas e quilombolas, instituindo reconhecendo a importância de professores e professoras indígenas e quilombolas nesse processo. Como é possível verificar na meta 21.5:

21.5 assegurar a criação das categorias de professor indígena, quilombola e do campo nos quadros da administração pública estadual, garantido Plano de Cargos, Carreira e Salários PCCS, aos profissionais da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo com base no piso salarial nacional profissional, instituído em lei federal (PEE, 2016).

No campo da Educação Indígena e quilombola o reconhecimento de professores das suas etnias e territórios, está profundamente vinculada a ancestralidade e as memórias coletivas. Para Krenak (2019), “[...] a modernidade ocidental impôs uma única visão de mundo e silenciou outras formas de existência”(Krenak, 2019. p. 11).

De acordo com Nunes (2019):

Os Quilombos são contextos sociais e detentores de formas peculiares de consolidar suas existências [...]. O movimento quilombola consolidou nas últimas décadas, um processo reivindicatório que agrega junto a urgência da regularidade das terras de uso comum, a supressão das necessidades vitais, tanto sob o ponto de vista material como cultural e simbólico (Nunes, 2019, p. 567-568).

O reconhecimento de professores indígenas e quilombolas desafiam a homogeneização curricular pois esses profissionais valorizam e incluem os saberes ancestrais no currículo escolar em suas ações pedagógicas.

Além disso, a representatividade docente precisa ser física, sujeitos negros e indígenas, devem ocupar espaços de saber e poder.

²⁴ No campo das conquistas, a criação da Secretaria da Igualdade Racial é uma sinalização importante de um Estado que, nos últimos anos, tem avançado nas políticas públicas para a promoção da igualdade racial. “Se temos hoje a SEIR, que consideramos um ganho, uma esperança, para desenvolvermos os maiores esforços para o combate e superação do racismo, dando uma vida de qualidade a esses grupos que sofrem com a discriminação, deve à criação da [Ceppir] Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial, em 2010. O que ficou de bom vamos repetir na Secretaria”, garante. Fonte: Pela primeira vez na história, Ceará tem uma Secretaria da Igualdade Racial - Governo do Estado do Ceará. Acesso em 23 jan. 2026.

Gomes (2012) enfatizou que a formação de professores(as) deve articular identidade, política e prática pedagógica, especialmente para a efetivação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A inserção de intelectuais negros e indígenas nos espaços da educação amplia possibilidades de produção do conhecimento e com o comprometimento por justiça social.

A afirmação do movimento negro no Ceará e sua liderança, protagonizada por Lúcia Simão e Cleide Simão Freire, foram essenciais para a formação de intelectuais sociais do movimento negro no estado²⁵. Esses intelectuais e militantes foram de suma importância para o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas do Ceará.

Segundo Willian Pereira (2025):

No início, inclusive, era comum as próprias comunidades não se reconhecerem como quilombolas. E foi nas primeiras décadas, a partir de 1982, que um pequeno grupo de intelectuais sociais do movimento se aventuraram no sertão cearense para identificar comunidades, agrupamentos negros espalhados pelo território cearense (p. 62).

Essas comunidades se organizam a partir da sua identidade cultural, familiar e de sentimento de pertença entre seus pares, além disso enfrentaram e enfrentam desafios de acesso à terra, vulnerabilidade socioeconômica, educacional e discriminação.

Sendo assim, o Grucon, na continuidade das suas ações ligadas ao combate ao racismo estrutural no Ceará e em valorização das comunidades e identidades negras, Lúcia Simão fundou em 2003 o Maracatu Nação Iracema.

Pereira (2025) afirma que:

O maracatu cearense está literalmente ligado à cultura negra do estado do Ceará. Diferentemente do que possa imaginar o Estado do Ceará abrigou inúmeros redutor negros; famílias negras se agruparam e se isolaram por décadas em todo território cearense. Nesse Sentido, várias Manifestações culturais podem ser acompanhadas ao longo do tempo e observa-se a influência e presença tanto de povos originários quanto da comunidade negra nas manifestações populares (p. 68).

Portanto, ao fundar o Maracatu Nação Iracema, em contraposição ao sentido romantizado, mas no sentido afirmativo de presença, o Grucon, celebra a negritude dos povos negros cearenses, celebra a ancestralidade negra e também indígena, além do fato de manter viva para as novas gerações as tradições afro-cearenses.

Dessa forma, o Maracatu Nação Iracema, segundo Pereira (2025), “[...] se estabelece como uma continuação da luta iniciada pelo Grucon. O que começou como uma organização

²⁵ Em maio de 1982 Lúcia Simão fez os primeiros contatos com os membros do Grupo de União e Consciência Negra em São Paulo e em novembro deste ano viajou para participar da semana da Consciência Negra e do encontro Nacional do Grupo de União e Consciência Negra, de onde retornou nomeada como articuladora local.

voltada para a conscientização negra, agora se expressa também pela arte” (p. 78).

A visibilidade da negritude cearense se relaciona diretamente com as trajetórias dos intelectuais e militantes que fizeram a reafirmação da presença negra cearense, entre eles Alex Ratts e Hilario Ferreira, citados algumas vezes nesta dissertação, que entre militantes se tornaram também intelectuais atuando até hoje nos estudos ligados às questões negras no Ceará.

Nas gincanas escolares da EEMTI Presidente José Sarney as temáticas antirracistas, os conteúdos de história de pesquisas relacionadas ao Grucon e seus membros estão sempre presentes.

O Grucon, no contexto do movimento negro organizado na contemporaneidade cearense, foi e continua sendo — junto com Maracatu Nação Iracema, os quilombos, a legislação educacional de enfrentamento ao racismo e as leis de promoção da equidade étnico-racial na educação — a referência de luta e reconhecimento do povo negro cearense. No seu repertório os sujeitos do movimento negro, questionara a invizibilização da população negra, produziram narrativas contra-hegemônicas e reafirmaram a negritude cearense.

Como vimos no tópico anterior, o movimento negro cearense teve a importância fundamental de promover a desconstrução dos discursos sobre os afro-cearenses nas décadas de 80 e 90. No entanto, mesmo com a luta política, as leis e o trabalho pedagógico das escolas, o racismo no Ceará ainda se impõe com força nas instituições e no cotidiano, principalmente nas escolas, onde, o racismo é travestido de *bullying*.

Em entrevista feita por mim em novembro de 2025, o aluno “Nsimba”, que está no 3º ano do Ensino Médio, falou que em 2023 quando entrou na escola sofreu racismo por parte de outros alunos na sala. Quando perguntado na entrevista sua autodeclaração racial o aluno afirma ser pardo. Esse discente tem características de cor da pele preta, retinta, usa cabelo *black* e fala sobre sua ancestralidade africana. Entretanto quanto a sua cor há uma negação. Segundo Neusa Santos, “Tornar-se negro é tomar consciência da dor que o racismo causa, é reconhecer-se na diferença que a sociedade insiste em desvalorizar” (1983, p. 17).

A formação da identidade do negro brasileiro em uma sociedade racista é um processo que passa pela dor, que o força a ver o mundo através do olhar do branco, um ato de consciência pois implica tornar-se sujeito diante de uma estrutura que tenta negar sua humanidade.

No Ceará, essa negação de homens e mulheres pretas quanto a sua cor se faz permanente, mesmo com a atuação do movimento negro, pois o racismo ainda permanece presente no imaginário da população cearense e de Caucaia por meio das histórias de

apagamentos, e também como forma de defesa em relação à dor que ele gera em uma sociedade racista. Não se sentir negro pode ser também uma forma de não sentir dor.

No Ceará, a negação de ser negro foi pontuada por Lúcia Simão, fundadora do Grucon; segundo ela, chamar outra pessoa de negro no Ceará, na década de 1980, era considerado ofensa.

O aluno Nsimba, traduziu a permanência dessa dificuldade do Cearense de se reconhecer enquanto sujeito negro, o mesmo na sua autodeclaração racial se define como pardo, encontrando dificuldade em se dizer preto, mesmo tendo a cor da pele retinta.

No Capítulo 4, voltaremos a essa entrevista analisando os aspectos da Gincana Escolar na proposta antirracista e de formação desses sujeitos na escola e para a vida.

Segundo Lima (2014), desde o começo da aplicabilidade da lei de obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira, as escolas públicas cearenses se viram envoltas a dificuldades quanto o preparo dos professores, com o discurso que não havia negro no Estado. Mesmo os professores que consideravam a existência do racismo no Ceará, esses ainda não tinham formação, por isso assumiram um papel de recusa à aplicabilidade da lei.

Bulhões(2018) afirma que:

De acordo com Sousa (2012), os principais desafios nos contextos escolares estão ligados à resistência de muitos/as educadores/as: por não conhecerem o assunto ou por não acharem importante, muitos/as profissionais da educação têm atendido às demandas oficiais apenas por meio da celebração do Dia da Consciência Negra, por exemplo. Além disso, ainda carecem de qualificação e de materiais didáticos apropriados. É o que conclui também Ulisses Mota (2014) em sua monografia sobre os limites e desafios da aplicação da referida lei no Distrito Federal. O autor explica também que muitos/as professores/as desejam ministrar tais conteúdos com mais propriedades, mas que existe uma “certa preguiça” na busca de novos materiais e metodologias (p. 5).

Essa realidade vivenciada pelos professores, citada como “certa preguiça” na busca de novos materiais e metodologias, e ainda presente no cotidiano dos professores, está atrelada a um cotidiano escolar vivenciado nas escolas de tempo integral do Estado do Ceará. Professores da escola onde atualmente trabalho chamam o Ensino Integral de “Ensino Infernal”, no que diz respeito ao cotidiano da sala de aula; às turmas superlotadas com 45 alunos; às disciplinas eletivas, em que cada disciplina depende de materiais produzidos pelo professor, e às exigências cada vez maiores da Seduc-CE de um ensino contabilizado em metas de aprovação e aprendizagem de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEC) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nos últimos anos, principalmente após a pandemia de covid-19, ocorrida em 2020, os

professores do Estado do Ceará passaram a ter mais atribuições, fruto de mudanças na própria estrutura curricular com o novo Ensino Médio e as disciplinas eletivas, exigindo mais tempo de planejamento de aulas e burocracia, mas sem aumento na carga horária de planejamento dos professores.

Esse impacto transformou a vida dos professores em uma maratona entre selecionar materiais, planejar e gerir o tempo de aula, sobrando pouco espaço para o estudo e pesquisa dos docentes. Entender essa “certa preguiça” deve ser compreender que o professor faz parte de uma rede escolar que deve dar suporte a esses profissionais com a sistematização de formações específicas de letramento racial.

A “boa vontade” dos professores quando se trata das questões étnico-raciais, não é suficiente para garantir um currículo afrocentrado e a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, é necessário que essa demanda escolar, urgente seja incluída como disciplina obrigatória em todos os currículos escolares do Ensino Básico e que as formações dos professores sejam permanentes e também obrigatórias.

A resolução de nº 1 CNE/CP de 17 de junho de 2004, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, procurou viabilizar para a população negra em idade escolar a vivência acadêmica de ações e ensino de valorização e reconhecimento do cidadão negro como parte importante da construção da identidade nacional, projetando homens e mulheres descendentes dos povos africanos como protagonistas da história e cultura brasileira.

Além disso, a resolução apresenta a necessidade do Ensino de História de reconhecer e divulgar as epistemologias, a produção do conhecimento dos povos negros como parte do processo de combate ao racismo e consolidação da cidadania.

O artigo 2º dessa resolução define:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (RESOLUÇÃO CNECP 1, 2004).

Percebemos uma mudança importante quanto ao problema do racismo no Brasil quando a escola precisa tornar-se atuante no debate e na reflexão acerca do combate ao racismo na sociedade brasileira. As resoluções e leis entre 2003 e 2008, a necessidade de implementar nas escolas o Ensino de História da África, Afro-brasileira e Indígena obrigaram

as universidades a se adequarem ao debate, já que havia a necessidade de formar professores capazes de um debate mais profundo nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, as leis que fundamentaram o ensino antirracista no Ensino Básico, foram fundamentais também nas universidades, pois possibilitaram a criação e cursos de especialização e disciplinas nas universidades para formação de professores. A Conferência de Durban, realizada em 2001 pela Organização das Nações Unidas, foi um marco internacional, pois reconheceu o racismo como estrutural e histórico, definiu a escravidão e o tráfico transatlântico de africanos como crimes contra humanidade e produziu a Declaração e Programa de Ação de Durban, documento que orienta políticas públicas antirracistas no mundo.

Após essas tensões internacionais, o Estado brasileiro passou a reconhecer oficialmente a existência do racismo e assumir compromissos de enfrentamento. O Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, representou um marco importante na consolidação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil. O diálogo com o movimento negro interno, a Conferência de Durban e o Estatuto da Igualdade Racial impulsionou políticas de ação afirmativa, como as Leis Federais nº 12.711/2012, atualizada para a nº Lei 14.723/2023, que institui o sistema de cotas nas Universidades Federais e a Lei nº 16.197/2017, que institui o Sistema de Cotas na Universidade Estadual. A longo prazo, toda a sociedade se beneficiaria na formação de uma mentalidade plural com valores fundamentados nas relações étnico-raciais.

No Ceará, segundo dados do Ipece em 2022, estudantes de 15 a 17 anos de idade já revelam uma mudança nas escolas de Ensino Médio no que se refere à frequência escolar:

Nesse grupo etário, o aumento da taxa ajustada de frequência líquida de 2026 a 2022 no Ceará é um importante avanço, uma vez que, normalmente, nessa etapa do ensino ocorre o aumento do abandono escolar. Portanto, a expansão desse indicador aponta para a maior permanência desses jovens na escola. Destaca-se, ainda, a diferença nas taxas ajustadas por cor ou raça no Ceará: 83,4% para as pessoas brancas, e 77,6 % para pessoas pretas ou pardas, uma diferença de 5,8 p.p. Vale destacar também o avanço de 5,1 p.p. para pretos ou pardos em relação a 2019 (Ceará, 2022, p. 5).

Os dados revelam que, entre 2019 e 2022, a permanência de jovens pretos e pardos, revelando que a escola tem mudado seu olhar para esses jovens que passaram a ser visibilizados pelas práticas escolares antirracistas ao longo das últimas décadas. É importante pontuar que o elemento raça/cor passou a fazer parte dos censos escolares em 2004, porém até 2010 foi considerado pelas secretarias escolares como um dado dispensável, somente em 2022 esses dados foram colocados no SIGE escolar do Ensino Médio, com uma aba a ser

preenchida e como elemento obrigatório da secretaria da escola.

A defasagem escolar de décadas de crianças e adolescentes pretos e pardos na escola relaciona-se diretamente às formas de ensinar e aprender nas escolas durante décadas. A universalização do Ensino Básico não resolveu sozinha o problema das desigualdades raciais no Brasil. Assim, o Movimento Negro passou a exigir mudanças na forma de se ensinar nas escolas públicas, principalmente em relação aos conteúdos de História, a definição dos heróis, as narrativas, os protagonistas.

A disciplina mais criticada pelo Movimento Negro foi a disciplina de História; era essa disciplina que negava os protagonismos dos sujeitos negros, em que havia a invisibilização desses sujeitos na história de sua herança cultural, da produção de conhecimentos. Os silenciamentos dos povos africanos que tiveram sua história silenciada pela escravização. Em resumo, os povos negros foram narrados por outros que os colocaram apenas na condição de escravizados, e o continente africano era visto somente como resultado da colonização, não restando outras narrativas. Assim, havia uma necessidade urgente de encontrar novas narrativas que possibilitassem a existência dos povos negros, a sua produção de conhecimento, suas narrativas em sala de aula.

O ensino de História em sala de aula ao longo do século XX, se baseou em uma história contada em que os povos negros eram colocados somente como escravos ou o continente africano era visto apenas como resultado da colonização. O ponto de vista narrado nos livros didáticos era o ponto de vista do branco, colocado como vencedor no processo civilizatório e como aquele que tinha herdado a cultura europeia. Essa história ensinada era marcada pelo possível embranquecimento da população brasileira, que não sendo branca seria mestiça, mas teria na essência da sua história e de seus valores a cultura europeia.

Esse velho discurso do negro passivo, das imagens dos negros escravizados no tronco, da negra na cozinha e na cama dos seus senhores precisava de uma mudança significativa. Para Gomes (2017):

A relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós abissais. Para tal, será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída nas relações de poder e conhecimento e que envolve coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimento e saberes (p. 55).

Diante do exposto, podemos dizer que o movimento negro, ao lutar pelas leis que obrigaram as escolas de nível básico a ensinar história e cultura afro-brasileira e africana,

também lutava pela forma que esse conhecimento chegaria aos estudantes negros e pardos. Consideramos que a produção de saberes de negros e negras, dos sujeitos que foram escravizados, dos povos indígenas, seriam tratados a partir de uma racionalidade marcada pela vivência da raça em uma sociedade racializada desde sua origem. Ou seja, “[...] a vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e reprodução da existência”(Gomes, 2017, p. 67).

A construção do Ensino de História baseada em uma sociedade pluriétnica, sem conflitos em que três raças faziam parte da formação da identidade brasileira, e que foi o principal cenário para o ensino de história até o século XX e início do século XXI, foi forçada a sair de cena pelos movimentos sociais, e encontrou o desafio de uma nova didática baseada nos saberes produzidos pelas civilizações africanas e indígenas no Brasil.

Essa nova didática teve, e ainda tem, limites que precisam ultrapassar as barreiras do racismo, às vezes trazidas pelos alunos em sala de aula no Ensino Médio. Nos documentos escolares da EEMTI Presidente José Sarney, em 2022, no livro de ocorrências da coordenação, constava a advertência de uma aluna negra, que se negou a assistir à aula de história pois, segundo ela, o professor estava falando de “macumba” na aula. Segundo o planejamento do professor, a aula era sobre o Maracatu Cearense e a importância das manifestações culturais do povo negro do Ceará, como enfatiza o Nação Iracema, advindo dos fundadores do Grucon.

Situações como essas são reflexo de uma sociedade racista, que demoniza as religiões de matrizes africanas, colocando professores e coordenação escolar com a responsabilidade de garantir nas escolas espaços de reflexão e práticas de educação afrocentradas. Práticas que estejam presentes no Ensino de História, mas também no ensino de outras disciplinas como língua portuguesa, e a leitura de autores e autoras negras. Na matemática, a necessidade de salientar que matemáticos gregos devem seu conhecimento aos povos africanos do antigo Egito. Desconstruindo imagens de cientistas brancos e colocando a presença negra em todas as áreas do conhecimento.

Pinheiro(2021) destaca que:

Um Egito negro (Kemet) e africanamente cartografado traz um incômodo para muitas pessoas, pois a África é um continente de conquistas e feitos, onde se produziu e se produz arte, ciência, tecnologia, filosofia. Uma África muito distante da fome, das epidemias de pobreza generalizada que é propaganda quando se trata quando se trata desse território, reforçando uma narrativa colonial de um povo sem história que é fundado pelos europeus no processo diaspórico cruel do tráfico humano (p. xvi).

A autora Bárbara Carine faz referência às disputas de narrativas que insistem em colocar europeus, a Grécia Antiga, como “berço da civilização”, invisibilizando que o conhecimento grego foi construído através do diálogo com o continente africano. A invisibilização do antigo Egito também passa pelo branqueamento das populações e dos reis e rainhas. Segundo Pinheiro (2021, p. 17), apesar de sua materialidade não ter sido apagada da história, “[...] sua negritude foi”.

Em um exercício simples, em sala de aula, quando discutimos, com os líderes de turma a importância racial para o desenvolvimento da gincana e para o movimento negro e com o questionamento de alguns alunos, pedi que eles fizessem um exercício simples, que imaginassem o protagonista de um livro ou filme e sua raça e escrevessem em um papel e me entregassem. Nesse exercício simples, os 22 alunos que estavam na turma descreveram o personagem racialmente branco.

Após esse exercício, os alunos compreenderam como a narrativa da branquitude e de uma história única, contada a partir somente das narrativas dos europeus, ainda é predominante no imaginário dos estudantes e no senso comum.

O ensino de História precisa, nesse sentido, contrapor-se a tais narrativas embranquecidas no processo de discussão e construção do conhecimento em sala de aula e nas gincanas. No processo de Gincana Escolar antirracista, os jovens têm a possibilidade de construir conhecimento a partir de suas pesquisas *in loco*. Os deslocamentos dos alunos para visitação aos espaços do maracatu cearense, aldeias indígenas e quilombos de Caucaia, e entrevistas com essas lideranças negras mediado pelos seus professores orientadores os ajudam a pensar os sujeitos históricos a partir da vivência da pesquisa histórica e para construção de suas próprias narrativas. No capítulo 3, direcionado as gincanas escolares compreenderemos como alunos através das gincanas tem a possibilidade de construir novas referências de construir suas próprias identidades a partir de referências do movimento negro.

3.3 Pedagogia do evento nas escolas de Caucaia no fomento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

No contexto para educação étnico-racial, várias questões envolveram a aplicação da lei que estabelecia a obrigatoriedade do Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Os professores e gestores escolares iniciaram seus percursos próprios para incluir no currículo a Lei nº 10.639/2003 e posteriormente à Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história indígena. Mesmo sem o preparo adequado, já que os professores desse período esbarravam na própria formação baseada em um currículo eurocêntrico e no qual não havia nenhuma disciplina na universidade que trabalhasse história e cultura afro-brasileira e indígena.

Formei-me em 2006 na Universidade Federal do Ceará; revisitando meu histórico, foi possível perceber a ausência de disciplinas que dialogassem com o tema.

Figura 5 - Histórico escolar da Universidade Federal do Ceará, do curso de Licenciatura em História concluído em 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome: ALINE ALVES DE SOUZA Matrícula: 106305
 Curso: 36 HISTORIA

Data de Nascimento: 1/1/1901
 Filiação:

Local de Nascimento: -
 Nacionalidade:
 RG: 91023008869 Orgão Exp.: SSP/ CE

Curso: 36 HISTORIA
 Habilitação: LICENCIATURA EM HIST
 Nível: GRADUACAO Turno: Integral

Reconhecimento: LEI 3866 DE 25/01/61 DOU 26/01/61 PAG 649 DOU 26/1/1961
 Ingresso em 2001.2 por VESTIBULAR IRA: 8772
 Currículo: 00001A Status Atual: Concluído
 Saída em 2006.2 por Conclusão

Ano/Per.	Disciplina	Turma	Cred	Aula	Lab	Est	C Hor	Média	Freq	Situação
2001/2	HB601 LINGUA PORTUGUESA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	90	Aprovado
2001/2	HD751 INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	F	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,50	100	Aprovado
2001/2	HD752 INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	B	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,00	95	Aprovado
2001/2	HI023 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	90	Aprovado
2001/2	HI086 INTRODUÇÃO A PRÁTICA PROFISSIONAL	A	1,00	16,00	0,00	0,00	16,00	8,50	85	Aprovado
2002/1	CU019 GEOGRAFIA HUMANA E ECONOMICA	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	95	Aprovado
2002/1	HI022 TEORIA E METODOLOGIA DA HISTORIA I	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,50	99	Aprovado
2002/1	HI030 HISTORIA ANTIGA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,50	90	Aprovado
2002/1	HI087 A PRÁTICA DE ENSINO E O LIVRO DIDÁTICO	A	1,00	16,00	0,00	0,00	16,00	8,50	95	Aprovado
2002/1	HI088 A HISTORIA E LINGUAGENS I-PERSPECTIVA E ABORDAGENS	A	2,00	32,00	0,00	0,00	32,00	8,50	75	Aprovado
2002/1	PB051 PSICOLOGIA DA EDUCACAO I	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	10,00	90	Aprovado
2002/2	HI037 HISTORIA MEDIEVAL	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,00	98	Aprovado
2002/2	HI048 HISTORIA DO BRASIL I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	90	Aprovado
2002/2	HI056 TEORIA E METODOLOGIA DA HISTORIA II	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	8,50	100	Aprovado
2002/2	HI089 A HISTORIA E LINGUAGENS II-O MUSEU NO ENS DE HIST	A	2,00	32,00	0,00	0,00	32,00	9,00	100	Aprovado
2002/2	PB087 ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	F	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,20	90	Aprovado
2003/1	HI034 HISTORIA MODERNA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,00	93	Aprovado
2003/1	HI035 HISTORIA DO BRASIL II	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,00	84	Aprovado
2003/1	HI038 HISTORIA DA AMERICA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,10	76	Aprovado
2003/1	PB054 PSICOLOGIA DA EDUCACAO II	C	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,50	97	Aprovado
2003/2	HI007 HISTORIA DA AMERICA II	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	8,30	90	Aprovado
2003/2	HI008 HISTORIA DO BRASIL III	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	100	Aprovado
2003/2	HI044 HISTORIA DO CEARA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	91	Aprovado
2003/2	HI085 METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTORIA	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	8,00	90	Aprovado
2004/1	HI016 HISTORIA DO DESENV. ECONOMICO E SOCIAL DO NORDESTE	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,00	93	Aprovado
2004/1	HI036 HISTORIA CONTEMPORANEA I	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	7,80	100	Aprovado
2004/1	HI057 HISTORIA DO BRASIL IV	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	10,00	96	Aprovado
2004/1	HI059 HISTORIA DO CEARA II	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	7,80	100	Aprovado
2004/2	HD754 INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	10,00	96	Aprovado
2004/2	HD755 INTRODUÇÃO A CIENCIA POLITICA	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	10,00	100	Aprovado
2004/2	HI005 HISTORIA CONTEMPORANEA II	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,00	100	Aprovado
2004/2	PC011 DIDATICA I	C	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	9,00	93	Aprovado
2005/1	HD941 ANTROPOLOGIA DA RELIGIAO	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,00	100	Aprovado
2005/1	HD944 SISTEMAS SIMBOLICOS	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	100	Aprovado
2005/1	HI012 PRÁTICA DE ENSINO EM HISTORIA I	B	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	8,50	100	Aprovado
2005/1	HI058 METODO E TEC. DA PESQUISA HISTORICA I	A	4,00	64,00	0,00	0,00	64,00	8,00	100	Aprovado
2005/2	HD132 TÓPICO ESPECIAL EM ANTROPOLOGIA V	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,00	84	Aprovado
2005/2	HD938 TÓPICO ESPECIAL EM SOCIOLOGIA II	A	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	9,00	100	Aprovado
2005/2	HI090 PRÁTICA DE ENSINO EM HISTORIA II	B	6,00	96,00	0,00	0,00	96,00	8,50	100	Aprovado
Total:			190,00	3.040,00	0,00	0,00	3.040,00			

Enviado em: 19/4/2008 às 18:58:34
 Assinatura: rtp

1/2

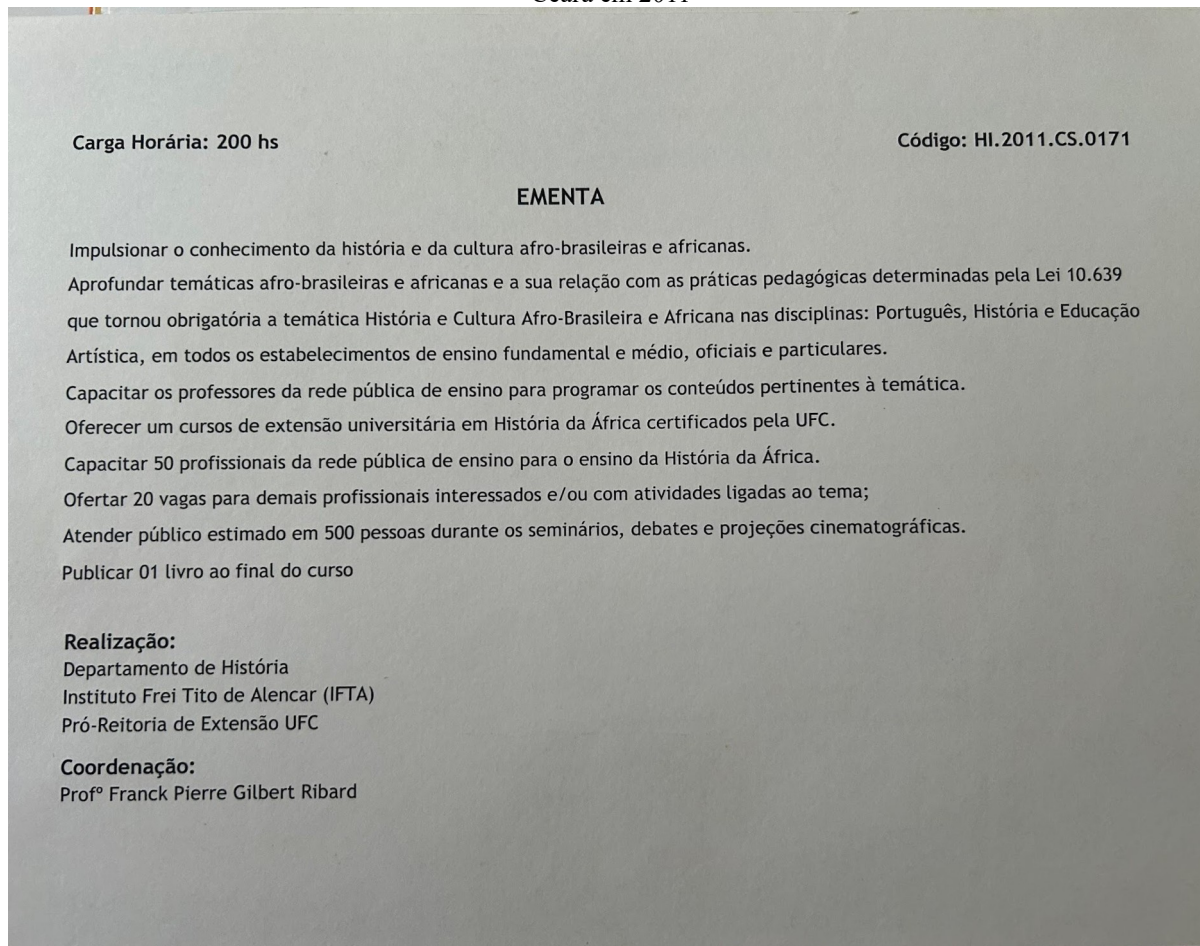
Fonte: arquivo pessoal (2025)

Como é possível perceber no arquivo (Figura 5), não havia disciplinas de História da África, sendo preponderantes, no histórico, disciplinas que tratam da História Ocidental, como a história Medieval e a Contemporânea, a Filosofia e a história das Américas e do Brasil — todas de origem europeia. Embora já houvesse uma disciplina de História da África em 2003, ministrada pelo Professor Franck Pierre Ribard, na minha trajetória não foi possível cursá-la.

Nesse período, os autores estudados e as ementas das disciplinas eram voltadas principalmente para autores europeus; não tivemos a leitura de autores ou autoras negros. Somente em 2011 retornei à Universidade Federal do Ceará, junto com outros colegas, professores de História, que buscavam formação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O curso era voltado para professores da rede pública e demais profissionais

interessados. Como é possível verificar na ementa do curso (Figura 6).

Figura 6 - Ementa do Curso de aperfeiçoamento em História da África realizado pela Universidade Federal do Ceará em 2011



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Percebe-se que havia uma demanda de professores com a necessidade de se aperfeiçoar, já que os currículos das universidades haviam deixado uma lacuna na sua formação. Nesse sentido percebemos que essa demanda do Ensino Básico foi levada ao Ensino Superior, mesmo que a Lei nº 10.639/2003 não tivesse citado o Ensino Superior, esse teve que absorver a reivindicação social e educacional.

É importante destacar a coordenação do curso pelo Professor Franck Ribard, do Departamento de História, que atua nas relações interétnicas, negros, memória da escravidão, História da África, o que nos permite avaliar que, havia uma mobilização e uma preocupação da área com as demandas da sociedade e com os professores da educação básica que haviam saído da universidade sem essa formação.

Foi nesse contexto que as escolas começaram a implantar em suas atividades complementares, chamo de complementar os projetos escolares que não estão no currículo

visto em sala de aula, mas que constam no calendário escolar, como as feiras de ciências, feiras literárias e gincanas escolares, a implantação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/2008 foi feita reproduzindo estereótipos que o movimento negro tentava combater.

Os calendários escolares, importantes para a organização das escolas, das disciplinas escolares, das avaliações e dos feriados também organizavam, e ainda organizam, os projetos, relacionando-os às datas comemorativas. Dessa forma, as escolas encontraram nos projetos escolares voltados e realização de eventos, uma forma aplicação da Lei nº 10.639/2003. Esse formato de aplicação da lei em referência ao 25 de março, 13 de maio e 20 de novembro faz parte de uma cultura escolar chamada de pedagogia do evento e criticada por Leandro Bulhões.

Bulhões (2018) afirma que um dos principais desafios no contexto escolar está ligado ao que ele chama de paradigma da contribuição:

Alves (2015) e Sousa (2012) discutem o quanto que as “questões étnico-raciais” são também permeadas de dúvidas, entraves e dilemas nos domínios da escola. Os diagnósticos sugerem dificuldades relacionadas ao processo de formação básica e continuada das e dos gestores e docentes e falta de diálogo entre as produções acadêmicas e a construção do currículo escolar. Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação das leis coloca em xeque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras (p. 8).

Em Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, segundo dados do IBGE no censo de 2022, existe a maior população indígena e quilombola, totalizando 17.628 indígenas e 2.615 quilombolas. De acordo com a Seduc, Caucaia possui 11 escolas voltadas ao povo indígena Tapeba, que ocupam cerca de 5.294 hectares, distribuídas em múltiplas aldeias em territórios no município; sua demarcação foi concluída ainda em 2025, após décadas de luta.²⁶

Em Caucaia, são 3 escolas quilombolas: Passo a Passo do Saber, EEFM Maria Pontes da Rocha e Escola de Ensino Fundamental Rosa Brás Coelho, e nove territórios quilombolas, Camará, Boqueirão da Arara, Capuan, Porteiras, Serra da Rajada, Serra da Conceição, Serra do Juá, Coca, Cercadão das Dicetas, sendo cinco deles reconhecidos pela fundação palmares de acordo com os dados da Secretaria de Educação do Ceará.²⁷ Esses dados mostram a

26 Ceará, Secretaria de Educação. Etnias da escolas indígenas do Ceará. Fortaleza: SEDUC, [s.d.]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Etnias_escolas_indigenas.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

27 Ceará, Secretaria de Educação. Etnias da escolas indígenas do Ceará. Fortaleza: SEDUC, [s.d.]. Disponível em: dados_Quilombola_jul_16.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

resistência e luta dessas populações que permaneceram ao longo dos séculos em um estado que insistiu em negar e apagar sua existência.

Em 2024 o Município de Caucaia, junto a instituições quilombolas fortaleceram ações para a educação quilombola como a homologação da resolução 24/2018, uma longa caminhada do movimento negro. O documento institui no município a Educação Quilombola.

No contexto da valorização da identidade e equidade racial, destaca-se em 2025 as ações da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) com a formação de professores e gestores da rede municipal para construção de práticas antirracistas. Essa política pública tem a coordenação, nas escolas municipais no Ceará, do Prof. Dr. Paulo César Alves Garcia. Existente desde 2024, o Pneerq foi implementado em 2025 em Caucaia e vem para o fortalecimento e valorização das instituições com práticas educacionais antirracistas e da educação quilombola no município além da formação de professores e gestores para atuação na ERER e na Educação Quilombola.

Para chegar à efetivação da educação quilombola no município, foi houve uma longa jornada de luta das Comunidades Quilombolas de Caucaia. Em 2017, foi necessário oficializar na SME de Caucaia através da portaria 293/17 uma comissão formada por 7 representantes.

Segundo Cláudia Quilombola (2019)²⁸ e Jacyra (2019)²⁹, a comissão era formada por:

Cláudia Oliveira da Silva, representando a Secretaria Municipal de Educação-SME de Caucaia; Ana Flavia Santos Moura, representando o conselho municipal de educação, Maria Eliene Magalhães da Silva, representante do sindicato dos servidores; Maria dos Prazeres Campos dos Santos representando as comunidades quilombolas; Maria Creuza da Silva Carvalho representando os professores e professoras das Comunidades Quilombolas; Maria Eliene da Silva Representando os gestores e gestoras das comunidades quilombolas e Isabel Cristina Silva de Sousa Representando a Caravana Cultural Afroquilombola³⁰ de Caucaia.(Silva e Silva, 2019, p. xx).

O objetivo desses coletivos eram construir as possibilidades de uma Educação Quilombola no município de Caucaia, esses objetivos se referem a:

I- Coordenar o processo de implantação da política municipal de educação escolar Quilombola.

28 Mulher quilombola, do quilombo da Serra do Juá, Caucaia é especialista na formação dos professores dos quilombos e coordenadora da caravana cultural afro quilombola.

29 Negra de ancestralidade indígena, da aldeia de munguba é mestra em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

30 Caravana cultural, chamada também de caravana é um movimento de fortalecimento do pertencimento afro quilombola através da educação e da cultura.

II- Subsidiar a Elaboração de documento e diretrizes para nortear a implantação da Educação Escolar Quilombola.

III- Assessorar a secretaria municipal de Educação no processo de Elaboração do projeto educacional para as escolas quilombolas.

IV- Promover estudos e pesquisas acerca da Educação Escolar Quilombola no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. (PORTARIA Nº 293/17- GAB/SME, DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 13 DE julho de 2017- nº1263, págs. 08 e 09).

O contexto envolveu o reconhecimento dos movimentos sociais de Caucaia, e a articulação com o governo e quilombolas. Nesse sentido, podemos perceber o diálogo entre os saberes ancestrais das comunidades quilombolas e indígena no município reconhecendo que esses saberes são essenciais no currículo escolar. As escolas dos territórios quilombolas possuem um ensino diferenciado e garantem que as populações quilombolas tenham acesso à educação diferenciada em todos os níveis.

Caucaia tem um contexto territorial e cultural atravessado pelas narrativas indígenas e dos povos negros, incluindo os grupos quilombolas, população preta e parda. Apesar disso, nas escolas regulares do município não existem mudanças efetivas e afetivas que possam transpor esses saberes ancestrais para o currículo da escola regular. O currículo eurocêntrico, marginaliza os saberes dos povos indígenas e povos negros, reproduzindo estereótipos quando o assunto é história e cultura afro-brasileira e indígena e relegando-os as contribuições, como aponta Bulhões(2018).

Os projetos escolares que colocam os povos negros e indígenas com perspectiva de contribuir com a cultura hegemônica e branca precisam ser repensadas nas escolas. O próprio termo contribuição parece que foi trajado como algo menor ou que veio de fora para dentro e que não faz parte do cotidiano da população cearense e caucaiense.

Os povos indígenas e povos negros foram essenciais na constituição da nossa linguagem, da nossa cultura, dos nossos modos de ser e viver. Precisamos rever os fundamentos da identidade nacional brasileira a partir das maiorias silenciadas que não podem ser colocadas no bojo do branqueamento materializado pela mestiçagem, como projeto embranquecimento, como aponta Munanga(...) e que compuseram inclusive o currículo escolar.

Segundo Bulhões (2018), após as Leis nº 10.639/2003 e nº 1.645/2008:

(...)instituições de ensino básico do país, públicas e privadas, a trabalhar em sala de aula conteúdos da História da África, da cultura afro-brasileira e indígena. Desde então, as discussões acerca da importância de se trabalhar temáticas étnico-raciais nos processos de formação de estudantes passou a fazer parte do cotidiano educacional também das instituições de ensino superior. Estas demandas reclamam atenção dos ambientes de formação, de uma maneira geral, uma vez que se constata que os componentes curriculares são, quase que exclusivamente, assentados em

perspectivas eurocêntricas de se conceber a produção dos conhecimentos (p. 26).

Essa constatação feita na citação anterior reflete como muitas vezes os projetos escolares, em eventos ou datas comemorativas servem apenas para dizer que a escola aplica um ensino pensado nas questões étnico-raciais. Eventos que deveriam ser pensados para quebrar estereótipos, muitas vezes acabam contribuindo para fixá-los no imaginário dos jovens, pois não existe uma reflexão ou pesquisa mais profunda.

Segundo Homi Bhabha (1998):

O estereótipo colonial tem sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele e feita de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (p. 106).

O estereótipo, dessa forma, faz parte de mecanismos discursivos de poder, produzido no contexto do colonialismo, serviu para fixar africanos, povos negros e indígenas em uma identidade rígida e inferiorizada, servindo como forma de controle simbólico e justificando relações de dominação.

Na gincana da Escola de Ensino Médio Eliezer de Freitas Guimarães, localizada em Caucaia, os alunos participaram da gincana escolar de 2015, e desenvolveram tarefas de dança, teatro e palestras. Analisaremos algumas imagens (Figura 7) em que percebemos a boa intenção dos professores e alunos, que faziam a gincana, mas que acabaram reproduzindo estereótipos do continente africano.

Figura 7 - Alunos da EEM Eliézer de Freitas Guimarães em atividades de dança e teatro, gincana africanidades de 2015



Fonte: Arquivo de imagens da EEM Eliézer de Freitas Guimarães (2025)

Na análise da imagem anterior, podemos perceber a reprodução da cultura africana como aquela que se resume a “tribos”, com povos primitivos a desumanização e a redução dos povos africanos como o outro, como negros. Esse tipo de abordagem apaga a riqueza das artes e literaturas africanas, políticas, tradições complexas e nações africanas.

Segundo Mbembe (2014):

É verdade que nem todos os negros são africanos nem todos os africanos são negros. Apesar disso, pouco importa onde eles estão. Enquanto objetos de discurso e objetos do conhecimento, a África e o Negro têm, desde o início da época moderna, mergulhado, numa crise aguda, quer a teoria do nome quer o estatuto e a função do signo e da representação. Aconteceu o mesmo com as relações entre o ser e a aparência, a verdade e o falso, a razão e a desrazão, e até a linguagem e a vida. De facto, sempre que a problemática passa por Negros e África, a razão, arruinada e esvaziada, não consegue deixar de andar às voltas sobre si mesma e, muitas vezes, perde-se num espaço aparentemente inacessível, no qual, aniquilada a linguagem, as próprias palavras deixaram de ter memória (p. 30).

O problema com esse tipo de abordagem é que ela rouba a dignidade das pessoas, e reduz o africano a uma figura inferiorizada, produzida por imagens que o classificam como sujeitos sem memória e faz com que todas as histórias do lugar sejam as mesmas. Outras imagens do mesmo evento, no mesmo ano de 2015, continuam a reproduzir os mesmos estereótipos, mesmo quando alunos tratam de países africanos diferentes, culturas diferentes e tempos diferentes.

A seguir (Figura 8), é possível perceber os alunos da Escola Eliezer de Freitas em apresentação de teatro.

Figura 8 - Alunos da EEM Eliezer de Freitas Guimarães. Apresentação de teatro em Gincana Africanidades em Dezembro de 2015



Fonte: Arquivo de imagens da EEM Eliézer de Freitas Guimarães (2025)

Assim como na imagem 06 a imagem 07 coloca os povos africanos vestidos com roupas de onça, imitando peles de animais e palha, à direita um dos alunos toca um tambor. Os meninos ainda pintaram o rosto e o corpo.

O problema das apresentações como essas mostradas nas imagens 6 e 7 é que elas distanciam o olhar dos estudantes em relação aos povos africanos. Colocando-os a um pertencimento esvaziado de historicidade e reduzido ao exotismo. Reforçando estereótipos e colocando os povos africanos em um passado que se distancia dos povos africanos da atualidade.

Essa visão estereotipada dos povos africanos distancia os alunos e alunas de uma crítica ao eurocentrismo e as revisões das narrativas históricas em defesa das narrativas contra-coloniais³¹.

A proposta da gincana em africanidades da Escola de Ensino Médio Eliezer de Freitas Guimarães era mobilizar os alunos em torno do estudo do continente africano e da sua complexidade, a complexidade dos seus povos, culturas, produções tecnológica, ficando a cargo somente dos alunos a pesquisa, sem a orientação dos professores. Por isso, muitas vezes os alunos traziam pesquisas muito ligadas aos vários estereótipos ligados do continente africano e aos povos negros desse continente.

A gincana africanidades na Escola Eliezer de Freitas, segundo o atual coordenador da

31 A perspectiva contra-colonial proposta por Nêgo Bispo(2015;2023), compreende a história a partir dos territórios, dos modos de vida dos povos quilombolas e tradicionais, rompe com a lógica colonial em que os europeus eram os únicos detentores do saber.

escola, foi feita até 2017. Nos anos seguintes, outros eventos escolares a substituíram. Em 2019, a gincana retorna; porém, abordando o continente africano e continuando até o ano de 2024. Nos anos de 2020 e 2021, não houve eventos escolares devido a pandemia de covid-19. Nos últimos dois anos, 2024 e 2025, outro projeto substituiu a Gincana nesta Escola.

O motivo elencado pelo coordenador para essas mudanças foi a grande competição entre as equipes, o que gerou problemas de conflitos verbais com provocações, ofensas em redes sociais e discussões acerca do resultado final e pontuação. Essa violência verbal quebrava o clima educativo do evento e deslegitimava o processo educativo de forma coletiva.

Quando em 2022 iniciamos as gincanas escolares na EEMTI Presidente José Sarney traçamos objetivos de aprendizagem ligados à desobjetificação dos povos africanos, povos negros e indígenas Brasil. O intuito desse formato de gincana era que os alunos pudessem compreender esses sujeitos como produtores de conhecimento e das suas narrativas históricas e portanto compreendessem as hierarquias raciais ligados ao racismo estrutural para que pudessem combatê-las em busca de uma equidade racial.

No capítulo, iremos apresentar e analisar a construção das gincanas escolares como eventos necessários para mobilização e pesquisa dos estudantes, e para o combate ao racismo, principalmente o racismo antinegro, e as narrativas de uma história única.

4 GINCANAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS NA EEMTI PRESIDENTE JOSÉ SARNEY E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, vamos analisar o edital de 2025 da gincana antirracista da EEMTI Presidente José Sarney. Nesta seção, diferente das outras, houve a necessidade de subdividir o tópico, *4.2 Gincana Escolar, execução de tarefas e Ensino de História* para que fossem analisadas de forma mais específica três ações das gincanas, os murais, as salas temáticas e a exposição de fotografias do patrimônio negro e indígena de Caucaia, importantes no processo de pesquisa e produção de saberes pelos jovens nos contextos das gincanas escolares. Entre as 21 atividades que são propostas como tarefas ou desafios, essas, a meu ver, demandam maior aprofundamento no que diz respeito ao conhecimento histórico, principalmente em relação à pesquisa, à análise de fontes e às apresentações.

4.1 Ensino de História e Gincana Escolar na EEMTI Presidente José Sarney

As gincanas escolares como ferramentas pedagógicas podem interagir com várias áreas do conhecimento. São estratégias usadas em formato lúdico e de interação e cooperação entre os estudantes-estudantes, estudantes-comunidades e estudantes-professores no processo de ensino-aprendizagem.

Como descrevi anteriormente o meu primeiro contato com as gincanas escolares, foi em 2010, em que havia a integração dos alunos de três turnos, já que na época essa escola era uma escola regular. Era um trabalho compartilhado e feito entre estudantes de diferentes séries e turnos, em que era necessário a cooperação entre estudantes de turmas diferentes. Esse formato de gincana integrava as turmas por meio de sorteios de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 2 - Formação das equipes nas Gincanas em africanidades da Escola Eliezer de Freitas Guimarães até o ano de 2015

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
3º A- Manhã	3ºB- Manhã	3º C- Manhã
Sorteio 1-3º anos tarde e noite	Sorteio 1- 3º anos tarde e noite	Sorteio 1- 3º anos tarde e noite
Sorteio 2- 2º anos manhã tarde e noite	Sorteio 2- 2º anos manhã tarde e noite	Sorteio 2- 2º anos manhã tarde e noite
Sorteio 3 - 1º anos Manhã, Tarde e noite	Sorteio 3 - 1º anos Manhã, Tarde e noite	Sorteio 3 - 1º anos Manhã, Tarde e noite

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Na Tabela 2, os terceiros anos do turno da manhã lideravam as demais turmas na formação das equipes da gincana, as demais turmas eram sorteadas de acordo com a ordem do quadro acima

Nesse formato de escolha de equipes feita a partir de sorteios deixava margem para que muitas vezes tivéssemos equipes com potencial muito forte, com turma mais participativas que outras para pesquisa e outras equipes que tinham dificuldades, deixando aparente o desequilíbrio entre as equipes.

O formato referido gerava muitos conflitos entre os alunos e as próprias equipes, o que ocasionou conflitos que continuavam fora do ambiente escolar e da proposta das gincanas no processo de aprendizagem.

Dessa forma, para equilibrar as equipes na EEMTI Presidente José Sarney em número de alunos e também em nível de aprendizagem e participação, os professores da organização das gincanas se reuniram e decidiram a organização das equipes de acordo com o número de alunos, níveis de aprendizagem das turmas e lideranças. Esses fatores são essenciais para que os alunos de todas as turmas participem das gincanas.

As temáticas das gincanas tem como objetivo promover a ERER de acordo com o PPP da escola José Sarney. Nas reuniões pedagógicas no início dos anos letivos os professores de todas as áreas junto a coordenação discutem os projetos e eventos da escola.

Em 2025, os professores perceberam a necessidade de trabalhar as questões indígenas, já que em 2024 foi trabalhado somente o antirracismo negro.

Nesse contexto, percebemos essa necessidade, pois as populações indígenas também sofrem racismo. Segundo evidenciou Eliane Potiguara (2002):

A questão indígena desde a 'descoberta do Brasil' até hoje, a esmagadora maioria de famílias indígenas violentadas nas aldeias onde vivem, ou desaldeadas e desestruturadas, permanece calada, por pressão política, social e econômica ou por desconhecer os seus Direitos Humanos. E esse paternalismo sempre foi uma forma de racismo. O racismo institucional (s.p.).

Além disso, o tema deveria tratar mais das questões ligadas a história e cultura do Ceará em relação aos povos negros (pretos, pardos e população quilombola) as nações indígenas do Ceará, em especial os Tabebas.

No ano de 2025, o tema da gincana foi: No Ceará tem disso sim! Afro-cearenses e povos indígenas do Ceará. Essa temática abrangeu os subtemas das equipes. Os subtemas estão listados a seguir:

I- NO CEARÁ TEM DISSO SIM! AFRO-CEARENSES E O MOVIMENTO NEGRO NO CEARÁ.

Linha do tempo do movimento negro do Ceará, Mapa do movimento negro e cultural em Caucaia, biografia dos líderes locais.

II -NO CEARÁ TEM QUILOMBOS SIM! RESISTÊNCIAS E LUTAS DO POVO QUILOMBOLA DE CAUCAIA,

Linha do tempo, Mapa dos quilombos no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e científica.

III – NO CEARÁ TEM INDÍGENA SIM! RESISTÊNCIA E CIÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ.

Linha do tempo, Mapa dos territórios indígenas no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e ciência.

IV - EM CAUCAIA TÊM INDÍGENAS SIM! O POVO TAPEBA- (EDUCAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA).

Linha do tempo e conquistas de demarcação do território indígena tapeba, Mapa do território Tapeba , biografia dos líderes locais, diversidade cultural, ciência. (Edital da gincana da EEMTI Presidente José Sarney. Arquivo escolar. acesso em 12 jan. 2026).

A partir da escolha do tema, os editais das gincanas foram lançados para comunidade escolar, o que aconteceu no mês de outubro.

Os editais das gincanas escolares são o conjunto de regras e tarefas, com as pontuações, avaliação, datas de apresentação, equipes, coordenação da gincana, cronograma de tarefas, orientadores, enfim é o conjunto de regras e estratégias pedagógicas que os alunos devem seguir para atingirem maior pontuação durante os meses seguintes até a semana de apresentação das suas pesquisas.

Nos editais de gincana escolar da EEMTI Presidente José Sarney, as turmas são integradas entre as 3 séries do Ensino Médio. Todas as equipes são representadas por cores, cada cor escolhida pelos líderes das equipes. Na gincana de 2025 as turmas foram divididas de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 - Divisão das turmas e professores-orientadores de acordo com a cor de cada equipe na gincana 2025 da EEMTI Presidente José Sarney

EQUIPE 1	EQUIPE 2	EQUIPE 3	EQUIPE 4
COR: Preta	COR: Vermelha	COR: Cinza	COR: Azul
3º A- Orientador 1	3º B- Orientador 5	3º C- Orientador 9	3º D- Orientador 13
2º A- Orientador 2	2º D- Orientador 6	2º C- Orientador 10	2º E- Orientador 14
1º A- Orientador 3	1º B- Orientador 7	1º C- Orientador 11	1º D- Orientador 15
1º E- Orientador 4	2º B- Orientador 8	1º F- Orientador 12	1º G- Orientador 16

Fonte: Edital Gincana 2025 da EEMTI Presidente José Sarney. Arquivo escolar: Acesso em 08 de dez. 2025.

De acordo com o edital, a comissão organizadora, formada por professores, professores coordenadores de área (PCAs)³² e coordenação da escola decidem como formar as equipes e também os professores que orientaram cada turma.

³² Professor responsável por articular, acompanhar e fortalecer o trabalho pedagógico de determinada área de conhecimento na escola, atuando em parceria com a coordenação pedagógica e os professores.

Os professores de história, matemática e linguagens fazem parte da comissão organizadora, organizando reuniões com as lideranças, tirando dúvidas e indicando caminhos.

O objetivo de integração das turmas e da quebra da seriação por turmas é que os alunos possam aprender entre seus pares, com a experiência dos demais alunos, de 2º e 3º anos que já participaram das gincanas anteriores que tem um repertório de aprendizagem acumulado ao longo dos anos.

Esse repertório de experiências, influencia de forma positiva a pesquisa de outros alunos, sendo as lideranças de 2º e 3º anos suporte das turmas de 1º anos, além dos(as) professores(as) orientadores(as).

Além disso, a gincana precisa ter estratégias pedagógicas que diminuam problemas gerados pela competição, por esse motivo o edital precisa antecipar essas situações deixando claro a sua intencionalidade formativa e também as sanções para alunos que cometam algum tipo de violência seja ela de cunho físico ou psicológico.

Posto isso, no edital de 2025 podemos perceber essas regras de forma clara:

5. DAS MEDIDAS ADMINISTRATIVAS EM CASO DE INDISCIPLINA

1. Não será tolerada, sob nenhuma hipótese, qualquer forma de agressão, seja psicológica (intimidação, etc.), física ou verbal, com a comissão organizadora, com professores, membros do Núcleo Gestor, Funcionários e alunos;
2. Caso seja constatado pelo Núcleo Gestor e/ou comissão organizadora quaisquer desvios de conduta dos alunos durante a Gincana poderão ser tomadas medidas administrativas como:
 - 2.1. Advertência por escrito;
 - 2.2. Suspensão do(s) aluno(s) envolvido(s);
 - 2.3. Proibição de frequentar todas as atividades da gincana (exclusão das tarefas e da participação);
 - 2.4. Perda de pontos da(s) equipe(s) envolvida(s); a quantidade da perda de pontos será mensurada de acordo com a comissão organizadora;
 - 2.5. Desclassificação da equipe;
 - 2.6. Casos omissos serão analisados pelo Núcleo Gestor de acordo com o regimento escolar. (Edital da gincana de 2025, arquivo escolar. Acesso em 03 fev. 2025)

Além das regras referidas, o edital estabelece estratégias de aprendizagem para que alunos e alunas estabeleçam na sua pesquisa elementos positivos e enriquecedores dos povos negros e indígenas. No trecho a seguir, retirado do edital da gincana de 2025, foi possível perceber a intencionalidade por apresentações justas:

OBS: O QUE NÃO DEVE SER FEITO NAS APRESENTAÇÕES DURANTE AS GINCANAS:

1. Retratar pessoas negras em papéis de escravizados, subalternizados ou sendo humilhados.
2. Retratar os povos indígenas apenas como “seminus nas florestas” ou como “selvagens”.
3. Pintar o rosto de preto (*black face*) ou usar cocares e penas sem significado

cultural.(Edital da gincana de 2025, arquivo escolar. Acesso em 03 fev. 2025)

O objetivo do trabalho com os alunos e alunas durante o processo de produção de editais, pesquisas e apresentações foi mostrar os sujeitos negros e indígenas como protagonistas, em posições de poder e quando as questões da escravidão era retratada, ela deveria gerar reflexão para evitar visões estereotipadas.

Nesse contexto, os discentes aprendem coletivamente a pesquisar, selecionar conteúdos, fazer entrevistas, montar roteiros de apresentação, a construir narrativas, seja para disposição dos objetos na sala temática, sejam para as narrativas construídas nos curtas-metragens e nas apresentações de esquetes teatrais.³³

As ações desenvolvidas, relatadas anteriormente, fazem parte dos editais das gincanas e são orientadas por um professor ou mais. Em 2025 a escola contou com um grupo de produtores do documentário produzido em Caucaia chamado *Cultura que Salva*. Esse grupo orientou os alunos e alunas a produzirem os curtas metragens apresentados na gincana de 2025, que tinha como tema principal a organização e produção das atividades das equipes e o processo de construção das apresentações das tarefas da gincana.

O grupo que produziu o documentário *Cultura que Salva* faz parte de movimento cultural em Caucaia ligado à Aldeia Hip Hop³⁴.

Durante o processo de construção de editais e escolha dos temas e tarefas, existe o cuidado de aproximar os alunos e alunas da escola as referências negras, indígenas e movimentos culturais de Caucaia, perceber que no campo da educação, os saberes relacionados aos movimentos sociais não podem ser desperdiçados pela escola. De acordo com Gomes (2017):

No Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação é entendida como parte do processo de emancipação social. No entanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e disciplinamento dos corpos (p. 134).

³³ As ações citadas fazem parte dos Editais de Gincanas escolares que vão estar no anexo desta dissertação.

³⁴ A Aldeia Hip Hop é um espaço cultural dedicado à valorização e difusão da cultura hip hop em suas diversas expressões: MC, DJ, break, Graffiti e conhecimento. Atuando como um polo de encontro, formação e produção artística, o espaço promove batalhas de rima, oficinas, eventos e ações que fortalecem a juventude, a arte urbana e as periferias. A Aldeia fomenta o protagonismo de artistas independentes, cria pontes entre territórios e incentiva a transformação social por meio da cultura. Com uma trajetória marcada pelo compromisso com a diversidade, a inclusão e o acesso à arte, é referência na cena hip hop como um espaço de resistência, diálogo e criação coletiva. Fonte: Mapa Cultural do Município de Pacajus - Aldeia Hip Hop - Mapa Cultural do Ceará. Acesso em 12 jan. 2026.

Esse processo de superação das epistemologias eurocêntricas nas gincanas escolares foi feito através da pesquisa e da aproximação dos alunos à educação não formal das comunidades negras e indígenas de Caucaia.

Em 2025, os alunos fizeram a pesquisa de campo e foram buscar as referências negras e indígenas de Caucaia. Eles trouxeram em seus diários de bordo as impressões e aprendizagem dos saberes dos povos de quilombos, tapebas e maracatus que não estão nos seus livros didáticos e nem na sala de aula. Saberes tradicionais das comunidades, as resistências atuais e conseguem conectar presente e passado. O diário de bordo da Equipe azul traz a narrativa da visita que os alunos e alunas da EEMTI José Sarney fizeram ao Quilombo Cercadão dos Dicetas:

No dia 14/11/2025 visitamos o Quilombo Cercadão dos Dicetas. O Quilombo mais antigo de Caucaia, fica localizado na Praia do Icarai. Esse quilombo existe desde 1710, mas só foi reconhecido a partir de 2010. A história dele foi que um navio que carregava pessoas escravizadas havia naufragado e eles fugiram nadando para a terra firme e entraram na floresta onde hoje é o quilombo. (Diário de Bordo da equipe azul, gincana 2025. Arquivo Escolar. Acesso em: 10 jan.2026)

Nesse trecho do diário de bordo da equipe azul, identificamos que os alunos puderam localizar o quilombo no tempo presente e passado, aprendendo com as narrativas que os quilombolas apresentaram. Quando os quilombos são estudados nas aulas de história, os quilombos históricos, como palmares, na sala de aula, os alunos veem esses territórios distantes do tempo presente. Os estudantes precisam perceber que as Comunidades quilombolas, são remanescentes dos quilombos históricos, mas que foram ressignificados.

Dessa forma, como aponta Arruti (2008):

A necessidade de romper com a imposição de um significado para quilombo que reproduziria ou a legislação repressiva do século XVIII (Almeida, 1996) ou as idealizações de um movimento negro ainda profundamente referido ao modelo palmarino levaria a propor que se reconhecessem as “novas dimensões do significado atual de quilombos”, que “têm como ponto de partida, situações sociais específicas e coetâneas, caracterizadas sobretudo por instrumentos político-organizativos, cuja finalidade precípua é a garantia da terra e a afirmação de uma identidade própria (p. 18).

Os quilombos históricos foram ressignificados e definidos como comunidades quilombolas com direitos a sua identidade, ancestralidade e territórios.

Apresentar a narrativa das comunidades quilombolas no presente e como produtores do conhecimento com suas narrativas históricas quebra o preconceito temporal e a dificuldade que os estudantes têm de entender que os povos negros das comunidades quilombolas, estão

presentes em todo território cearense e em Caucaia, que não ficaram presos no tempo.

As Gincanas escolares permitem que os estudantes tragam essas experiências para escola e apresentem os saberes produzidos com apresentações em formato mais científico, nas salas temáticas ou artísticas como nas apresentações de dança e teatro.

No próximo tópico detalharemos como os orientadores e orientadoras trabalham com os estudantes com 3 tarefas da gincana que elegi como aquelas que demandam uma profundidade maior na pesquisa e proporcionam maior reflexão e permanência.

4.2 Gincana escolar, execução de tarefas e ensino de História

A seguir, serão abordados murais de referências negras e indígenas, salas temáticas antirracistas e exposição de fotografias nas gincanas escolares de 2024 e 2025

4.2.1 Murais de Referências Negras e Indígenas

Em 2023, na segunda gincana escolar, destacaram-se os murais e grafites desenhados e pintados pelos alunos com a temática afro-brasileira e indígena. Diferente de outras provas da gincana, a pintura de murais era considerada como prova cumprida, ou seja, realizada a contento, tendo como pontuação extra-aquelas equipes que conseguissem colaboração de outras equipes da gincana.

O intuito era fazer com que o ato de pintar fosse o menos individualista, envolvendo todos os alunos com habilidades visuais, motoras e acessar as suas referências históricas, sociais e políticas. A gestão ofereceu o material necessário e o professor de filosofia mediou as discussões acerca da imagem a ser elaborada e orientou a técnica da pintura em muros. Após alguns dias de trabalho os alunos concluíram a imagem a seguir (Figura 9).

Figura 9 - Mural afrodescendente



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

A imagem anterior foi pintada no muro da quadra; não por acaso, os alunos e professores escolheram o local por duas razões. A primeira refere-se à violência externa; pensou-se primeiramente em pintar os murais nos muros externos, no entanto, devido a questões referentes à violência na escola, professores, gestão e grêmio escolar decidiram pelas áreas internas da escola. A quadra da escola foi escolhida porque os grandes eventos da comunidade escolar acontecem lá e também porque é o local de maior concentração de alunos nos intervalos.

Para entender a construção da imagem pelos autores, foi necessário acessar o diário de bordo dos alunos e também do professor de filosofia, que trabalha com muralismo e grafite, que estava orientando os alunos de 1º ano.

Segundo o professor 1, que orientou a turma, não foi preciso oficinas já que a aluna que foi uma das principais autoras da obra era bastante talentosa. Durante a produção da obra, surgiram várias ideias; porém, o perfil da mulher negra toda pintada de preto se tornou preponderante entre os alunos.

Após fazerem o esboço da silhueta eles escolheram *chappar*, ou seja, preencher todos os espaços ao fundo com as cores que faziam referência ao movimento musical do reggae e Rastafáris, segundo o professor essas cores transmitiriam um significado a resistência a uma cultura eurocêntrica.

Segundo o professor 1, os alunos eram selecionados e convocados de acordo com sua série e temática. Alunos e alunas não pertenciam ao mesmo grupo de amigos na produção da

arte, mas todos falavam a mesma linguagem. Houve bastante participação dos alunos, quando foi trabalhado o companheirismo, a parceria, o respeito e a amizade. Ainda segundo o professor, não houve muita resistência pela escolha da imagem, já que tinha uma estudante artista e ficou sob sua responsabilidade a sugestão da imagem, sendo aceita pelos demais.

A aluna Kiala³⁵, em seu diário de bordo, relatou que a imagem produzida por ela e seus colegas de sala no 1º ano em 2022, tinha a intenção de representar uma mulher negra que pudesse representar todas as mulheres negras do Brasil, ela foi pintada nua, relacionando-a com a liberdade. Segundo a aluna foi escolhida uma mulher e não um homem porque “a mulher negra sofre mais em nosso país por ser uma mulher negra”. Eles utilizaram as cores amarela, verde e vermelha pois segundo ela representava “[...] a cultura da Jamaica que é 100% afro”. As cores estarem em ondas representava o próprio ciclo de vida seguido pela aluna.

O corpo nu pode, apesar da boa intenção dos estudantes e professor produtores da obra (Figura 9), causar constrangimento às alunas e aos alunos negros da escola. Principalmente em relação à ideia da nudez, já que, para as mulheres negras, esse espaço da hipersexualização dos seus corpos tem sido combatido pelos movimentos feministas afro-caribenhos.³⁶

Ao analisar as observações da aluna Kiala em seu diário de bordo, percebemos sua experiência enquanto sujeito e seus conhecimentos traduzidos na imagem que foi construída com a turma. Segundo hooks (2019), “A imagem da mulher negra tem sido distorcida na cultura dominante, onde ela é frequentemente representada como a 'Outra', um ser inferior, invisível e sem voz própria” (p. 45).

Para refletir sobre a questão do corpo negro feminino ligado à nudez, trouxemos o Monumento da “Negra nua” na cidade de Redenção no Ceará que reafirma o sistema colonial e a construção dos corpos negros como território da dominação racial e sexual.

Essa idealização da mulher negra hipersexualizada, no Brasil, é possível observar em um trecho do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre:

Em outros vícios escorregava a meninice dos filhos do senhor de engenho; nos quais, um tanto por efeito do clima e muito em consequência das condições de vida criadas pelo sistema escravocrata, antecipou-se sempre a atividade sexual, através de práticas sadistas e bestiais. As primeiras vítimas eram os moleques e animais domésticos; mais tarde é que vinha o grande atoleiro de carne: a negra ou a mulata.

35 Nome Congo-Angola que significa aquele que chegou ou que retornou indica a reconstrução cultural, a memória das identidades negras no Ceará.

36 Os movimentos feministas afro caribenhos denunciam historicamente a sexualização e a hipersexualização dos corpos das mulheres negras como herança direta da escravidão e do colonialismo e racismo científico.

Nele é que se perdeu, como em areia gulosa, muita adolescência insaciável. Daí fazer-se da negra ou mulata a responsável pela antecipação de vida erótica e pelo desbragamento sexual do rapaz brasileiro. Com a mesma lógica poderiam responsabilizar-se os animais domésticos; a bananeira; a melancia; a fruta do mandacaru com o seu visgo e a sua adstringência quase de carne. Que todos foram objetos em que se exerceu- e ainda se exerce - a precocidade sexual do menino brasileiro (2003, p. 470).

Esse livro foi responsável por colocar as mulheres negras em um lugar ligado à animalização, além disso colocava-as como promíscuas em um sistema colonial em que elas eram estupradas e marginalizadas. O livro colocava a relação entre as raças de forma harmoniosa, e deixava explícito a hegemonia do homem branco em relação ao negro.

A seguir, analisaremos o Monumento da Negra Nua.

Figura 10 - Monumento Negra Nua



Fonte: [Primeira cidade brasileira a acabar com escravidão guarda símbolos da luta pela abolição | G1](#). Acesso em 14 de fevereiro de 2026.

O Monumento da Negra Nua intencionalmente criada para homenagear a cidade de Redenção, reconhecida como a primeira cidade brasileira a abolir a escravidão, carrega consigo marcas do colonialismo.

Na figura 10, a mulher aparece nua, agachada de forma passiva, com as mãos ao alto e olhando para cima como forma de agradecimento ou um pedido de ajuda. Essa imagem associa a ideia de libertação concedida.

Além disso, ela aparece com os seios à mostra, o que nos permite afirmar que há uma naturalização em expor o corpo negro, uma atualização do controle colonial sobre a imagem da mulher negra, transformando-a em uma alegoria da liberdade, mas mantendo o controle sobre ela. Por fim, a corrente compõem o mural fazendo referência a escravização.

Os autores da imagem se contrapunham a essa representação da mulher negra inferiorizada e hipersexualizada, citada por hooks, e também da imagem distorcida da mulher negra quando a relacionam à liberdade, podendo ser traduzida como revolução, não aceitação do preconceito, capacidade de mudança e a própria luta do movimento feminista e negro.

Observamos que na Figura 10 temos, no primeiro plano, uma pessoa negra, sentada, aparentemente sem roupa, pernas dobradas junto ao corpo e cobrindo sua nudez. Não foi pintado um rosto nela ou nele. O cabelo cacheado e solto e a pele preta. Podemos falar que na imagem houve a intencionalidade de inferir o corpo negro e sem rosto; segundo a autora, seria representativo de todos os corpos negros. Esse corpo sem rosto e sem sexo permite uma conexão maior para quem olha. A pele preta junto a composição de um cabelo *black power* incita a identificação de reconhecimento dessas marcas de identidade negra na

sociedade brasileira.

Para dialogar com o movimento ligado ao pan-africanismo, movimento de político, intelectual e cultural africano na luta contra o racismo e o colonialismo, temos ao fundo as cores verde, vermelho e amarelo, sendo a cor preta destacada à frente na cor da pele do personagem. Presentes no mural, também evocam o movimento Rastafari, que tem raízes na Jamaica e promove a libertação e a igualdade dos povos africanos. Segundo Moura, “O pan-africanismo no Brasil se manifesta na luta pela valorização da cultura afro-brasileira e na resistência contra a opressão racial que ainda persiste na sociedade” (2000, p. 123).

Stuart Hall (2003) discute que a representação visual é uma poderosa ferramenta de comunicação cultural, especialmente no que diz respeito à identidade racial. A figura feminina com cabelo afro destaca a valorização da estética negra, que Hall discute como uma forma de resistência contra as narrativas dominantes que historicamente marginalizaram as características físicas afrodescendentes.

No segundo plano, estão as cores verde, vermelha e amarela em formato de linhas em ondas. As linhas iniciam mais estreitas à esquerda e, ao passar pela imagem da pessoa, ficam mais largas. No formato de ondas, podem refletir ideias ligadas ao movimento pan-africano, chegando aos negros no Brasil e ganhando força.

Para Lélia Gonzalez (2020, p. 57) “O pan-africanismo é uma ferramenta de empoderamento para os povos afrodescendentes, ajudando a construir uma identidade que resiste à marginalização e ao racismo”. Essas linhas em ondas também podem ser interpretadas, como asas, em que qualquer pessoa poderia se colocar no lugar da imagem e se tornar a própria imagem.

De acordo com hooks, “Mulheres negras são agentes poderosas de mudança, com uma força e resistência que desafiam as narrativas opressoras e afirmam sua dignidade e valor” (2019, p. 112). Podemos perceber a imagem como um ato de empoderamento, afirmando a beleza e a identidade da mulher negra.

Para percebermos como o mural influencia o cotidiano escolar, foi aplicado um questionário para 24 alunos de 3º ano, os quais participaram de, pelo menos, uma edição da gincana entre 2022 e 2023. Desses alunos, 11 se identificam racialmente como brancos, um se identificou como indígena, três pretos e oito pardos. Desses alunos, dois participaram ativamente da construção e elaboração de murais e os demais participaram de outras atividades nas gincanas.

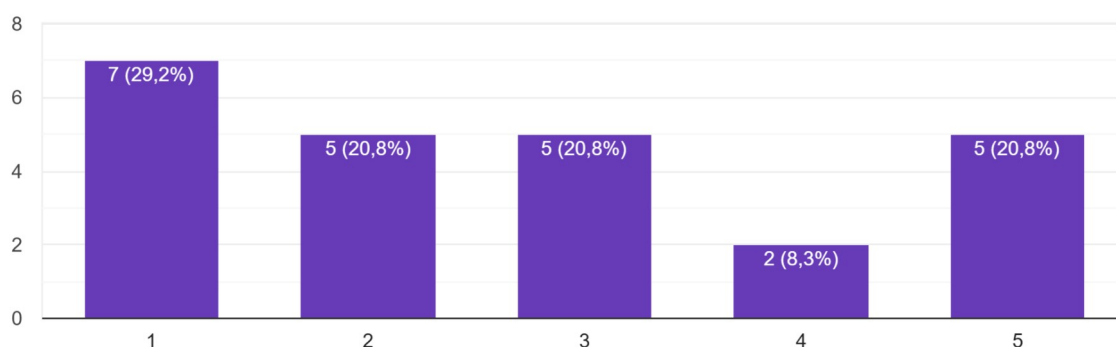
Desses alunos, apenas um considerou pouco importante a existência desses tipos de murais na escola. A grande maioria dos alunos considerou muito importante a existência

dessas imagens na escola, em seguida foi feita a pergunta se eles se identificavam com a Figura 9 trabalhada nesse texto. Foi feita a seguinte pergunta: o quanto você se sente representado pela imagem, sendo um menos representado e cinco mais representado, conforme mostram os Gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Importância dos murais afrodescendentes para os alunos

De 1 a 5, quanto você se sente representado nesse mural (sendo 1 menos representado e 5 mais representado)?

24 respostas

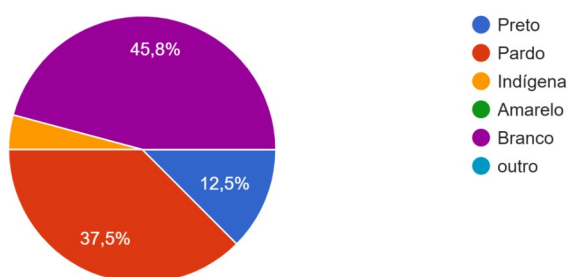


Fonte: Questionário aplicado em 24/07/2024 aos alunos do 3º anos do Ensino Médio da Escola PJS.

Gráfico 2 - Autodeclaração Racial do questionário

Qual a categoria racial você se identifica?

24 respostas



Fonte: Questionário aplicado em 24/07/2024 aos alunos dos 3º anos do Ensino Médio da Escola PJS.

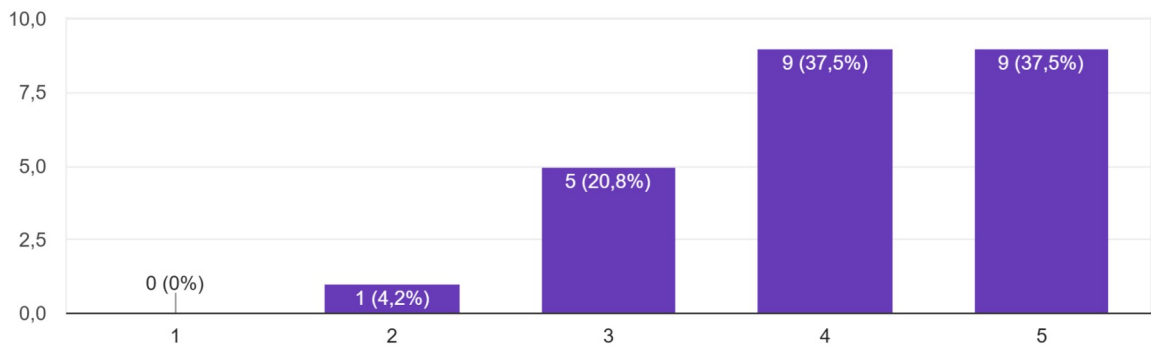
Ao analisar o gráfico, percebemos que cerca de 47,8% dos alunos se consideram como nada ou pouco representados no mural da Figura 9, considerando 1 e 2 como os alunos que acreditam que o mural é pouco importante. Ao compararmos com o Gráfico de autodeclaração racial existente no mesmo questionário, verificamos que 45,8% dos alunos se autodeclararam brancos, quase a mesma proporção de alunos que acham pouco importante a existência desse

mural.

Gráfico 3 - Importância dos murais afro-brasileiros na escola

Em uma escala 1 a 5 (sendo 1 menos importante e 5 mais importante) , Como você considera a existência de grandes murais com a temática afro-brasileira na sua escola?

24 respostas

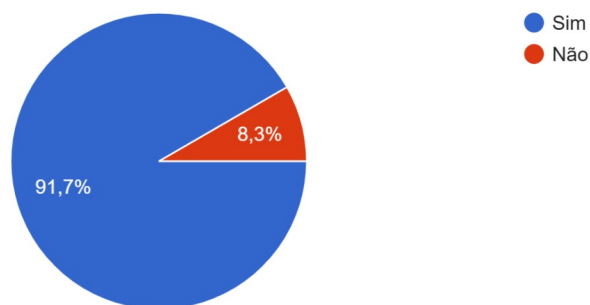


Fonte: Questionário aplicado em 24/07/2024 aos alunos dos 3º anos do Ensino Médio da Escola PJS.

Gráfico 4 - Relação entre os murais, as gincanas e as práticas antirracistas na escola

Você considera que esses murais e sua construção nas gincanas contribuem para termos uma escola com práticas antirracistas?

24 respostas



Fonte: Questionário aplicado em 24/07/2024 aos alunos dos 3º anos do Ensino Médio da Escola PJS.

No Gráfico 3, ao perguntar aos alunos e alunas se eles consideram importante os murais para construção de uma escola com práticas antirracistas, somente um aluno achou pouco importante, 95,8% dos alunos que responderam ao questionário concordaram que essa prática contribui na luta contra o racismo na escola.

Além disso, no Gráfico 4, 91,7% dos alunos que responderam ao questionário consideraram os murais como uma prática antirracista na escola. Dessa forma, percebemos a importância de criar estratégias de autoafirmação na escola vinculada às lutas cotidianas

contra o racismo tão impregnado na sociedade brasileira. A necessidade de uma cultura escolar antirracista, ou seja um conjunto de práticas, conhecimentos e normas, que seja facilitador do combate ao racismo no cotidiano e da valorização da história e cultura negra e indígena.

Nas gincanas de 2024 e 2025, os murais ganharam nomes e rostos e os(as) alunos(as) passaram a construir murais afro-brasileiros e indígenas escolhendo pessoas importantes para o movimento negro e indígena do Ceará e do Brasil. Entre os nomes escolhidos, estão Lúcia Simão, Raimunda Tapeba, Mariele Franco, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares e Alcione.

A questão de uma mulher sem rosto e com o corpo nu, feita pelos alunos em 2023, contrapõe-se às imagens dos anos seguintes. Nos editais das gincanas de 2024 e 2025 os professores repensarem as propostas dos murais, pois a representatividade precisa ter rostos. Os estudantes precisam reconhecer homens e mulheres negras que são cientistas, artistas, professores, e lideranças negras e indígenas e que estão nos espaços de poder.

Os murais da EEMTI Presidente José Sarney, a partir de 2024, quebram com essa lógica de controle sobre o corpo feminino, pois a escola como espaço de conhecimento precisou refletir com os estudantes a sexualização do corpo negro no contexto da dominação colonial, percebendo a construção de murais na gincana como uma disputa de narrativas.

Essas reflexões foram feitas por mim e por um grupo de professores que atuaram na gincana escolar e ao longo do ano letivo nas ações antirracistas da escola, professor de história 2, professora de matemática 3 e professores de Português 4 e 5.

Além disso, as discussões nas disciplinas do ProfHistória e as leituras, além da maior proximidade da academia facilitaram que eu pudesse levar essas discussões para os planejamentos e para atualização das ações das gincanas escolares.

Dessa forma, eu e o professor 2 orientamos as quatro equipes das gincanas em duas reuniões — em novembro de 2024 e novembro de 2025 — durante o processo de gincana escolar a partir da seguinte pergunta norteadora: Que narrativas os murais que estão presentes nos espaços internos da escola vão contar?

Para isso, a partir de 2024 e 2025 a escolha dos murais as equipes responsáveis foram guiadas pelas seguintes perguntas:

1. Que mulheres nos movimentos negros e indígenas foram silenciadas no Ceará e no Brasil?
2. Quem fala através da imagem? O que ela comunica?
3. Por que essa imagem deve estar presente na escola como mural permanente?

A partir do debate entre os alunos e orientadores, as equipes apresentaram as suas escolhas e produziram seus murais, que foram aprovados pelos orientadores.

Em 2024, foram produzidos quatro murais, pintados no espaço próximo à biblioteca, trazendo mulheres importantes para a representatividade negra do Brasil. Representados nas Figuras 11, 12, 13 e 14, foram elas: Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Mariele Franco, Dandara dos Palmares e Alcione.

Figura 11 - Mural representando Carolina Maria de Jesus



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Figura 12 - Mural representando Mariele Franco e Sueli Carneiro



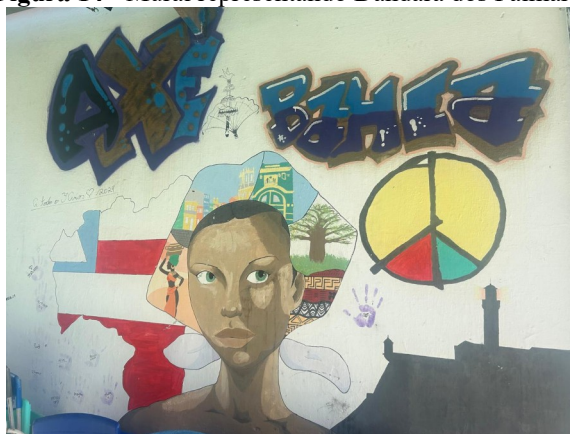
Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Figura 13 - Mural representando Alcione



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Figura 14 - Mural representando Dandara dos Palmares



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Em 2025, foram produzidos dois murais que tiveram a mesma orientação de 2024. Os alunos construíram a imagem de Lúcia Simão e Raimunda Tapeba.

Figura 15 - Mural representando Lucia Simão



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Figura 16 - Mural representando Raimunda Tapeba



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Essa estratégia pedagógica recria a memória da abolição e da liberdade sem a erotização de mulheres e corpos negros, principalmente ao produzir painéis com as mulheres negras e indígenas vestidas como lideranças políticas e intelectuais.

Paulo Knauss (2006) define que as imagens na contemporaneidade exprimem o que ele chama de cultura visual em duas perspectivas:

É preciso, portanto, considerar duas perspectivas gerais na definição de cultura visual: uma restrita e outra abrangente. Ambas se afastam na consideração sobre a historicidade da cultura visual. Dito de outro modo: a primeira entende a cultura visual de modo restrito, na medida em que ela corresponde à cultura ocidental, marcada pela hegemonia do pensamento científico (Chris Jenks) ou na medida em que a cultura visual traduz, especificamente, a cultura dos tempos recentes marcados pela imagem virtual e digital, sob o domínio da tecnologia (Nicholas Mirzoeff); a segunda perspectiva, que abarca diversos autores, considera que a cultura visual serve para pensar diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades (p. 110).

Dessa forma, pensar os murais escolares é pensar uma escola em que a cultura visual esteja ligada às experiências históricas no tempo. A escola, nesse sentido, tem uma exposição permanente de contra imagens pois ao recriar imagens de mulheres negras e indígenas em papéis de lideranças do movimento negro e do movimento indígena cearense, os alunos e alunas passam a compreender o antirracismo a partir da construção e leitura dessas imagens no cotidiano escolar.

Os estudantes desenvolvem a capacidade fazer leituras históricas das imagens, desenvolvem o letramento histórico visual, percebendo quem construiu a imagem, qual a sua intencionalidade, se imagem reproduz preconceitos raciais.

Essa atividade da gincana se fundamentou no que Rüsen (2001) propôs como

consciência histórica, assim, critica a naturalização de representações racistas, mesmo quando essas são feitas para a celebração abolicionista. Sobre a resistência indígena no Ceará é importante destacar o papel da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (Fepoince) que, desde 2017, substituiu a Coordenadoria dos povos indígenas do Ceará e passou a atuar juridicamente na defesa dos povos indígenas do Estado, além disso trabalha com a articulação entre movimentos sociais, universidades, pessoas em defesa dos povos indígenas do Ceará. Assim, a partir da construção e leitura de imagens os estudantes podem compreender os fenômenos históricos como passíveis de transformação.

Assim as imagens, tratadas nesse texto devem ser orientadas a partir da análise de sua gênese, das estruturas simbólicas que as sustentam e, por fim, da sua função como orientação identitária na contemporaneidade, alinhadas ao movimento negro e indígena.

Estudantes, professores e comunidade que frequentam a escola, ao se depararem com o ambiente interno verão mulheres negras ou indígenas que representam parte de uma luta coletiva pelo antirracismo. Sujeitos históricos com rostos e vestidas, literalmente e simbolicamente como parte de narrativas históricas de lutas e conquista do povo negro e indígenas.

4.2.2 Salas Temáticas Antirracistas: a construção de narrativas pelos estudantes

A construção das salas temáticas de exposição organizados nas gincanas escolares antirracistas pode ser compreendida como uma prática de intencionalidade pedagógica, histórica e também museológica.

Ela é uma prática potente para o Ensino de História pois a montagem e exposição das pesquisas produzidas pelos alunos requer, seleção de fontes, montagem da exposição, construção de narrativas e conhecimento histórico de forma a atender os critérios que estão propostos no edital da gincana.

Na gincana de 2025, teve como tema a *Sala Temática no Ceará tem disso sim*. Nessa sala temática os alunos tinham como subtema, desenvolver a história da etnia Tapeba com a temática: *Em Caucaia têm indígenas sim- O povo Tapeba*. Os estudantes desenvolveram a pesquisa a partir da linha do tempo e conquistas de demarcação do território indígena Tapeba, o mapa do território, a biografia dos líderes locais, a diversidade cultural e ciência desenvolvida por essa nação indígena.

A primeira parte do processo foi montar a equipe responsável pela tarefa, nessa tarefa

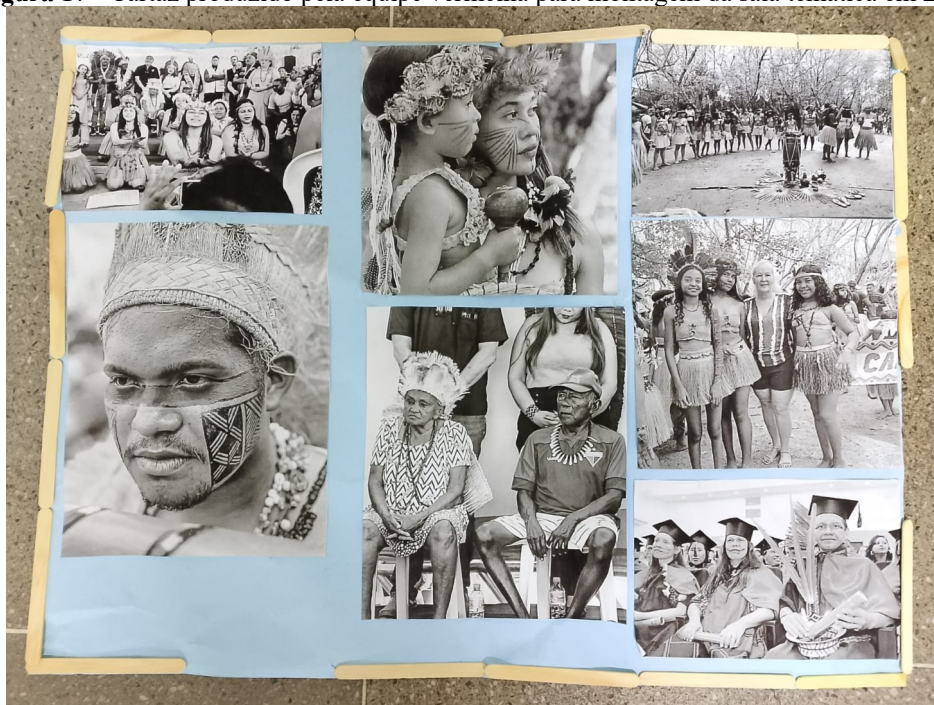
pertencente a equipe vermelha, a turma do 3º B ficou responsável. Na gincana os alunos têm autonomia de escolher que tarefa se sentem mais confortáveis a participar. Existem tarefas de várias áreas de conhecimento, tarefas artísticas e tarefas solidárias.

Após selecionar a equipe, os estudantes junto ao professor orientador, selecionaram fontes, leituras e objetos. Além disso, trabalhavam junto às equipes de fotografia que tinham como atividade da gincana visitar espaços culturais da comunidade negra ou indígena de Caucaia, e produzir fontes como entrevistas e fotografias.

Segundo Bittencourt, o ensino de história deve superar as narrativas ligadas a memorização de datas e fatos é necessário a compreensão de processos históricos, “[...] o ensino de História deve possibilitar ao aluno compreender os processos históricos como construções humanas no tempo” (2018, p. 37).

As salas temáticas, como tarefa ligada à produção e construção de uma narrativa a partir de objetos e exposição, devem observar se os estudantes a compuseram a partir de uma narrativa de processo, contexto e transformação histórica.

Figura 17 - Cartaz produzido pela equipe vermelha para montagem da sala temática em 2025



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

As imagens a seguir estavam em um mesmo cartaz; os alunos que a produziram durante o processo da sala temática onde eles teriam que pesquisar e expor a etnia Tapeba de

Caucaia. A equipe de estudantes construiu uma narrativa para a sala temática a partir da presença indígena na contemporaneidade.

Ao analisar as imagens presentes no cartaz para exposição, percebemos que elementos de pertencimento da cultura indígena como os cocares foram, porém eles estão dispostos de forma a construir uma narrativa em que indígenas ocupam as universidades e em lugares de liderança.

Importante salientar que esses espaços na universidade foram construídos a partir das lutas dos povos indígenas e através políticas públicas de reparação, como é o caso da lei de cotas 12.711/12 atualizada para a lei 14. 723/23, garantindo assim a presença indígena nas universidades e a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba da UFC e Licenciatura Intercultural Indígena da UNILAB.

No cartaz estão destacadas as figuras das lideranças tapebas, Raimunda Tapeba³⁷ e Cacique Alberto³⁸. Durante as apresentações da Sala temática os estudantes falaram sobre esses sujeitos e lideranças do povo Tapeba. Além disso, em toda apresentação os alunos destacaram a presença indígena em Caucaia e a sua existência desvinculando o estereótipo indígena colonial.

A necessidade de construção desses sujeitos históricos racializados e presentes na luta antirracista e nas lutas por seus territórios precisa ser constantes na sala de aula, no Ensino de história e nos projetos escolares. A representatividade dos povos negros e indígenas faz parte de uma história ensinada com justiça social e sem apagamentos.

A presença de corpos negros e indígenas nos espaços de luta, liderança e poder devem se fazer presentes no diálogo entre a sala de aula e os eventos escolares.

O papel da escola na luta antirracista deve ser contínuo e para além da sala de aula. Deve fazer parte de uma cultura escolar que prega a equidade racial e visibiliza intelectuais e lideranças negras e indígenas da comunidade.

37 Raimunda Tapeba é a liderança de 19 povos e aldeias indígenas do Ceará. É dela que diretamente descendem 97 pessoas, entre filhos e tataranetos. É por causa de uma luta encampada por ela e outras mulheres que 170 famílias resistem à grilagem das terras à beira do rio Ceará. Fonte: Pajé Raimunda – Defensoria Pública do Ceará. Acesso em 21 de fevereiro de 2026.

38 Francisco Alves Teixeira ou Cacique Alberto, como prefere ser chamado, nasceu em 20 de agosto de 1948 na Mata Queimada, em Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. Casou-se aos treze anos com a índia Tapeba Raimunda, com quem teve 12 filhos. Depois, casou-se outras duas vezes. Neto do cacique Perna-de-Pau, muito lembrado na memória dos Tapeba, ele recebeu do pai a designação de cacique ainda quando criança, mas que se confirmou quando ele tinha 18 anos. Segundo ele, a luta dos índios passa pela demarcação de 5.000 hectares de terras dentro do município de Caucaia. Seu depoimento conta sobre as dificuldades e aprendizados de quem viveu muitas experiências e que hoje tem o dever de ensinar e guiar seu povo frente às demandas da vida moderna. Essa história relata ele fala dos aprendizados que vivenciou para ser um líder para a sua comunidade. Fonte: A história de vida de Francisco Alves Teixeira: Meu pai me ensinou a rezar | Museu da Pessoa. Acesso em: 21 fev. 2026

Figura 18 - Cartaz produzido pela equipe vermelha para montagem da sala temática em 2025



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

Os alunos procuraram nessa exposição perceber o protagonismo indígena, estruturar uma narrativa entre presente e passado e enfatizar os processos e transformações, além disso encontraram caminhos para perceber as epistemologias criadas pelos povos indígenas valorizando saberes não hegemônicos.

Os alunos construíram na imagem anterior a narrativa ligada à questão da demarcação das terras para o povo Tapeba; no entanto, em algumas imagens, os alunos não indicaram o nome das lideranças, e nem dos indígenas nos cartazes.

Durante a apresentação eles mobilizaram os saberes ligados à temporalidade, ligando a demarcação dos territórios da nação Tapeba como uma luta atual.

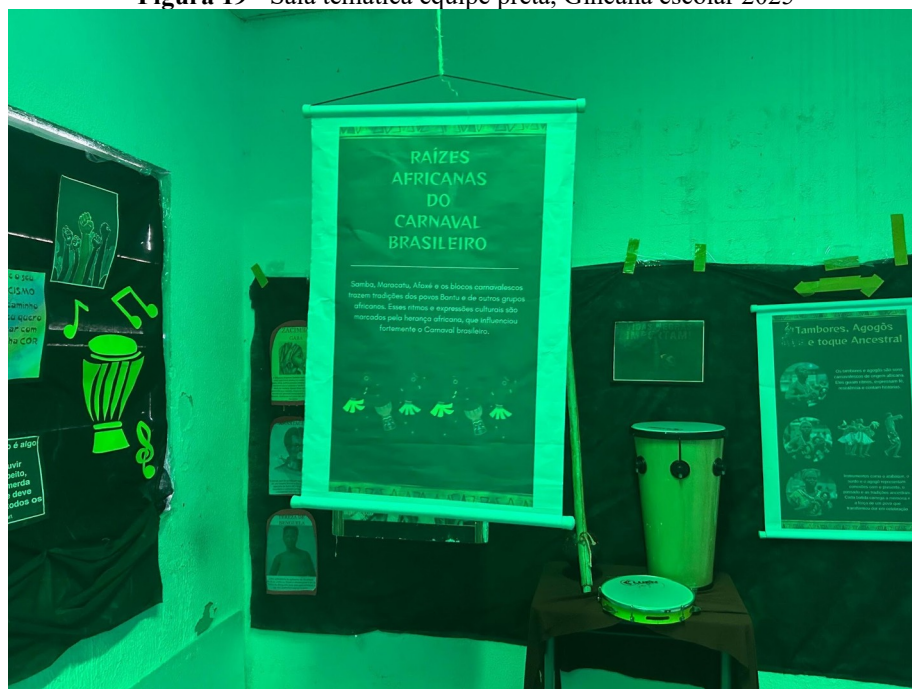
A luta pela demarcação do território indígena Tapeba, que iniciou na década de 1980, foi concluída em setembro de 2025; agora, essa nação indígena continua lutando pela próxima etapa que é a homologação do seu território.

Essas narrativas históricas por meio de imagens, cartazes e objetos fazem parte da pesquisa dos alunos que fazem das salas temáticas território de aprendizagem histórica, pois coordenam temporalidades, sujeitos, fatos e crítica relacionando essa narrativa ao presente.

A equipe preta na gincana de 2025 apresentou uma sala temática que trabalhou as questões dos afro-cearenses, a equipe construiu a pesquisa em torno do movimento negro Cearense ou de Caucaia, além da biografia dos líderes locais.

Os alunos da equipe preta responsáveis por essa tarefa apresentaram as seguintes montagens na sala temática.

Figura 19 - Sala temática equipe preta, Gincana escolar 2025



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

Nessa equipe, houve muitos problemas relacionados a apresentação dos trabalhos. As apresentações foram opostas ao que foi pedido no edital. Muito do que a equipe fez, foi pesquisado na *internet* sem o devido cuidado e orientação.

Os orientadores têm um papel fundamental na gincana de ajudar os alunos a selecionar fontes. A equipe montou a sala temática apresentando as festividades do povo negro, no entanto o foco não foi o movimento cultural Cearense, foi feito de forma geral, sem a especificidade pedida no edital.

Apesar disso, os alunos nessa sala construíram uma narrativa positiva da ancestralidade negra brasileira, mas não conseguiram trazer essas narrativas para as questões negras no Ceará.

Muito do que foi feito nas gincanas depende do trabalho consistente dos(as) professores(as) orientadores(as) com as lideranças de sala, nesse caso os orientadores dessa equipe deixaram os alunos sem as devidas orientações, o que prejudicou o grupo.

Diferente de outras equipes, como a equipe azul, em que a temática da pesquisa foi sobre os Quilombos no Ceará conseguiram, junto aos orientadores e lideranças fazer um trabalho de pesquisa em específico sobre o quilombo Cercadão das Dicetas³⁹ que fica no Icaraí.

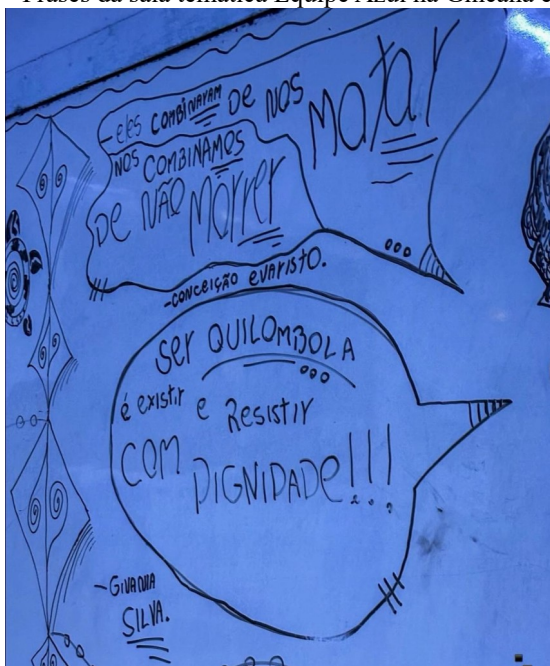
39 O Quilombo Cercadão das Dicetas, localizado em Caucaia, Ceará, é uma comunidade tradicional com mais de 300 anos de história, oficialmente reconhecida como comunidade quilombola em 2012.

Como apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico-Raciais (2004):

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2024, p. 22).

Os estudantes fizeram a pesquisa nesse território quilombola em Caucaia, produziram suas apresentações, incluindo a apresentação da sala temática, e construíram uma narrativa que apresentou os quilombos e a luta do povo negro presente em Caucaia.

Figura 20 - Frases da sala temática Equipe Azul na Gincana escolar 2025



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

Os estudantes escreveram duas frases de duas intelectuais negras Conceição Evaristo⁴⁰

⁴⁰Conceição Evaristo é escritora, ficcionista e ensaísta. Graduada em Letras com ênfase em Literatura pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Mestre em Literatura Brasileira pela PUC/Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e Doutora em Literatura Comparada pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Vencedora do Prêmio Juca Pato como Intelectual do Ano em 2023. Recentemente, no ano de 2024, tornou-se imortal sendo eleita para a Academia Mineira de Letras. Atualmente é pesquisadora visitante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense -Fomento (FAPERJ). Sua primeira publicação (1990) foi na série Cadernos Negros do grupo Quilombhoje. Tem oito livros publicados, entre eles o vencedor do Jabuti, Olhos D'água (2015), cinco deles traduzidos para o inglês, o francês, o espanhol, o árabe e o eslovaco. Recebeu o Prêmio do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4899923/maria-da-conceicao-evaristo-de-brito>. Acesso em 27 abr. 2026.

e Gilvania Maria da Silva⁴¹. Intelectuais negras que fortalecem suas ações através de luta coletiva por educação antirracista.

A sala temática dessa equipe era narrada através das histórias dos Quilombos das Dicetas e a sua permanência como resistência negra em Caucaia (Figura 21).

Figura 21 - Diário de Bordo da equipe azul da Gincana Escolar 2026



Arquivo de imagens da EEMTI presidente José Sarney (2025)

Ao analisar as imagens acima, percebemos que os alunos deram ênfase à construção dos quilombos e da presença negra no Ceará. Construíram a narrativa dos quilombos remetendo aos intelectuais negros e lideranças quilombolas do Ceará e do Brasil, percebendo os quilombos nas múltiplas temporalidades e lutas.

Essa reconstrução na perspectiva da desnaturalização dos quilombos no passado e de tensões no presente, segundo Schmidt (2020):

Assim, é importante destacar que a reconstrução do conhecimento histórico por meio da aprendizagem histórica possui uma relação orgânica com a práxis. O modo científico específico de reconstruir o passado pelo conhecimento histórico, parte da

⁴¹ Educadora e quilombola, professora da educação básica em escolas públicas. Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Programação de Ensino e em Desenvolvimento Local Sustentável. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação e Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília -UnB. Pesquisa educação escolar quilombola, organização de mulheres quilombolas e questões da/na terra em quilombos. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6920358/givania-maria-da-silva>. Acesso em 27 abr. 2026.

vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a interferir na vida dos que o realizam (individualmente e coletivamente). Insere-se nesse processo, a produção e formação da consciência histórica, sempre relacionada com a vida prática (p. 101).

Dessa forma, os alunos e alunas que participaram das atividades da gincana, puderam, a partir da escolha das atividades e dos seus interesses dentro das temáticas relacionadas aos editais das gincanas escolares antirracistas — nesse caso na gincana escolar em 2026 e nas atividades relacionadas às pesquisas das salas temáticas — aprender como compreender e pensar a História dos povos negros indígenas no Ceará.

Segundo Schmidt (2020):

A concepção defendida por Amélia Castro(1952), considerava que aprender é uma ação que parte do próprio educando, por isso a natureza da aprendizagem é ativa e deve partir das motivações dos próprios alunos. Para se interessarem os alunos precisariam sentir e para sentir teriam que compreender. E por isso aprender história quer dizer compreender a história (p. 43).

De fato, levar em consideração a escolha dos estudantes no tipo de atividade que eles desejam participar torna a adesão dos alunos maior, no sentido que o ponto de partida é o de quem aprende. Dessa forma, muito do sucesso das pesquisas nas salas temáticas e outras atividades da gincana, além do trabalho de orientação dos professores, se dá porque:

[...] os alunos trazem, de suas experiências e vivências, formas de se relacionar com o conhecimento, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização de conteúdos curriculares, bem como o recorte a lhes ser conferido. Ademais, a investigação e análise das protonarrativas servem também de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais, problematizações que serão trabalhadas na escola, em aula ou fora dela (Schmidt, 2020, p. 58).

A atividade da sala temática, como discussão da aprendizagem histórica das relações étnico-raciais, envolve possibilidades na formação de pensamento histórico tanto para quem ensina como para quem aprende. Ela coloca alunos, alunas e professores em um movimento de pesquisa em que a educação se torna emancipatória e libertadora.

Nesse sentido, pensar a produção de salas temáticas significa reconstruir narrativas em busca de uma aprendizagem histórica significativa, tanto para quem a produziu como para quem irá visitá-la. Nesse sentido, “[...] o passado não é uma construção, mas uma reconstrução”(Schmidt, 2020, p. 73).

O passado reconstruído nas salas temáticas das gincanas antirracistas, pelas narrativas, imagens e objetos, tem como objetivo o combate ao racismo através do conhecimento histórico, sendo assim a consciência histórica é ponto de chegada e partida da aprendizagem.

4.2.3 Exposição de fotografias nas gincanas escolares de 2024 e 2025: Patrimônio e Comunidades negras e indígenas de Caucaia-CE

O objetivo dessa tarefa ligada às gincanas culturais antirracistas foi a reflexão acerca dos bens patrimoniais do município de Caucaia a partir da análise dos patrimônios tombados no município, do projeto patrimônio para todos que elegeu, em 2013, o patrimônio material e imaterial da região e, por fim, a análise dos trabalhos dos alunos e alunas nas gincanas antirracistas da EEMTI Presidente José Sarney em 2024 e em 2025.

Patrimônio cultural refere-se ao conjunto de bens materiais e imateriais que possuem valor histórico, cultural e social para uma comunidade, sendo reconhecidos e preservados para as gerações futuras. Sobre isso, Nogueira e Ramos percebem o patrimônio como campo de disputas:

[...] patrimônio cultural como prática social formadora de um campo de conflito material e simbólico no processo de institucionalização da memória-histórica de diferentes países e grupos sociais. Porque, a partir do conceito de patrimônio cultural e das políticas de preservação a ele relacionadas, é possível compreender os múltiplos sentidos e valores que nortearam a seleção dos bens culturais, de natureza material ou imaterial, nas sociedades (2020, p. 6).

Perceber o campo do patrimônio como um campo das disputas de narrativas e também de disputa política do território e da memória é a chave para compreender como a história é também um campo de batalha onde a memória é construída a partir dos valores do presente e desse olhar do presente para o passado. Nessa disputa de narrativas, o patrimônio histórico emerge simbolicamente e fisicamente para manutenção da memória.

Qual a memória que queremos preservar, quando um prédio, uma tradição, um lugar é patrimonializado? Quais os lugares de memória da cidade de Caucaia? Quem elege o que merece ou não ser preservado?

Verdadeira obsessão nas décadas finais do século XX, o tema da memória tem ocupado diferentes campos disciplinares e gerou expressões cuja circulação se deu nos mais variados estudos, tais como “cultura da memória”, “batalhas de memória”, “dever de memória” e “lugares de memória”. Grosso modo, o debate tem se concentrado, de um lado, na memória articulada a ações de mercantilização de representações sobre o passado (como em revivals e guinadas “retrô” que tomaram a indústria da moda e do entretenimento). De outro, rapidamente derivou para demandas por reparação que, ao viés estritamente político, agregaram o jurídico, resultando, inclusive, nas chamadas leis memoriais, que tentaram estabelecer se e como determinados momentos e processos históricos deveriam ser narrados. (Gonçalves; Nogueira, 2029, p. 1).

Perceber que a memória que deve ser preservada e que o patrimônio que resguarda essa memória também é um campo de disputas, que as narrativas históricas são construídas e reconstruídas ao longo do tempo é um passo importante para perceber como o patrimônio cultural deve ser compreendido. O patrimônio não é inerte ao tempo, pelo contrário ele mobiliza a comunidade para resguardar e também mobiliza para destruir ou apagar ou desativar histórias. Segundo Araújo (2022):

Os monumentos públicos são como ponta de icebergs, a parte invisível é o chão sob o qual andamos. O fato de ser em torno de monumentos que nos reunimos para celebrar, reivindicar e protestar é uma oportunidade valiosa de ver, ouvir e sentir seus efeitos sobre os corpos e mentes subalternizados, excluídos, invisibilizados ou exterminados pela história dos vencedores (p. 10).

No contexto histórico atual, as comunidades e os movimentos sociais antes subalternizados têm lutado para garantir que sua história seja contada, através não só de textos escritos mas também dos textos que constituem os conjuntos arquitetônicos e culturais dos espaços urbanos. A história contada a partir do olhar dos povos negros, indígenas, mulheres, LGBTQI++ e outros grupos subalternizados entram em disputas no espaço urbano, a pluralidade na história é uma realidade e é necessário que ela esteja presente nos espaços ou estaremos sempre reiterando uma história eurocentrada e heteronormativa.

Caucaia, cidade da região metropolitana de Fortaleza, tem 265 anos, mas sem uma história de patrimonialização dos monumentos. Monumentos históricos são construções, esculturas, pinturas ou locais que têm valor histórico significativo.

Em uma pesquisa no *Google*, encontrei um único patrimônio na cidade tombado pelo Iphan, a casa de Câmara e Cadeia, descrito no site do Iphan como “[...] uma construção do século XVIII com uma arquitetura popular e de boas proporções.” A informação em duas linhas nos diz pouco ou quase nada sobre a construção mais abaixo tem a seguinte descrição feita pelo governo do estado, “ Edificação de dois andares, inaugurada em 1750 e tombada pelo Iphan, e que ainda conserva a arquitetura antiga original, toda em alvenaria de pedra. Serviu, inicialmente, para reuniões da Câmara e do Júri sendo atualmente o local da Biblioteca Municipal”⁴².

Ao constatar esse único patrimônio tombado, pergunto, como moradora e professora do município de Caucaia, onde está o nosso patrimônio? A população reconhece essa edificação

42 Disponível em: [Caucaia – Casa de Câmara e Cadeia | ipatrimônio](#). Acesso em 18 jan. 2026

como parte da sua trajetória histórica? Essa edificação significa algo para as populações do município? Localizada ao lado do *shopping* da cidade e ao lado da praça da igreja matriz e da escola mais antiga da cidade, qual significado essa construção tem para o caucaense e o cearense?

Nesse mesmo contexto busquei por outras formas de perceber o patrimônio e assim me deparei com o site do projeto patrimônio para todos, o projeto é uma iniciativa da Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho (EAOTPS) que existe desde 2009 e tem o intuito de sensibilizar a juventude de Fortaleza sobre a importância de conhecer e promover a diversidade do patrimônio cultural presente na cidade. O projeto acima faz parte do que chamamos inventários participativos:

Inventariar é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local (Iphan, 2016, p. 7).

Dessa forma, o Projeto Patrimônio para Todos de Caucaia buscou fazer o inventário patrimonial da comunidade de Caucaia a partir do Bairro Planalto Caucaia, que fica próximo ao centro desse local. Além de Caucaia, mais 12 localidades de Fortaleza de cidades do interior participaram do projeto que tinha como nome “Uma Aventura Através das memórias”⁴³.

As atividades aconteceram com o objetivo de valorizar o conhecimento popular e o seu patrimônio local, foi necessário a formação dos jovens moradores dos lugares visitados para que eles dentro de suas comunidades pudessem eleger que patrimônios sendo esses materiais e imateriais são importantes e contam a história da comunidade.

Podemos dividir o estudo do projeto patrimônio para todos em Caucaia em três eixos temáticos: Guardiões da Memória, Artes (grafite, artesanato, pinturas corporais) e Lugares de Memória.

Os guardiões da memória aparecem como lideranças indígenas, professores da escola Tapeba e diretora da escola Tapeba; todos eles contam as suas memórias atreladas à história do reconhecimento do povo Tapeba e da importância da demarcação de terras. Além disso, falam da importância da escola indígena para manutenção das suas tradições e sentimento de pertencimento.

As pessoas identificadas e inventariadas pelo projeto são tesouros vivos da memória do povo Tapeba; entre elas está Maria Teixeira dos Santos, mais conhecida como Dona

⁴³ Disponível em: <https://patrimonioparatodos.wordpress.com/tag/caucaia>. Acesso em 23 fev. 2025.

Virgem. Com 89 anos de idade, foi considerada guardiã da memória pelos participantes do projeto. Ela contou como era o cotidiano dos Tapebas. Dona Virgem descreveu como chegaram ao local e como foi a luta pela demarcação das terras que lhes pertenciam. Outra mulher indígena detentora da memória e inventariada pelos participantes do projeto foi a Pajé Raimunda, a qual, em entrevista dada aos participantes do projeto, conta a história da pedra encantada:

Pedra grande, alta e alva, a Pedra Encantada é o símbolo do povo Tapeba, pela qual eles possuem muito respeito, consideração e amor. Pois a pedra é como se fosse um membro da comunidade. Reza a lenda que da pedra abre-se uma porta, e que dentro dela existe muito ouro. Em cima dela aparece também um galo que canta e uma cobra revestida de ouro. O galo é o príncipe e a cobra a princesa, donos do encanto que a pedra possui. Para desencantar a pedra e ter acesso ao ouro que existe dentro dela, é necessário que alguém desfaça o encanto derramando um pouco de seu sangue sobre ela, mas até agora ninguém conseguiu. A pedra nunca mais se abriu e segundo Dona Raimunda, pajé da etnia Tapeba, foi por causa da ambição de uma índia que queria pegar todo o ouro (PATRIMÔNIO PARA TODOS, 2025).

Nesse sentido, a oralidade das culturas tradicionais dos povos originários são parte do patrimônio imaterial, guardam as tradições, saberes e práticas do seu povo e nos fazem pensar sobre a pluralidade identitária que existe em Caucaia. Segundo Nogueira e Ramos:

[...] a cultura popular constitui-se como problema central em debates que repensam seu limite sem se reduzir à ordem da tradição, da fixidez e da imutabilidade, bem como reforçam a importância da reinvenção, da hibridez e da dinamicidade para uma efetiva democratização da cultura (2020, p. 179).

O artesanato aparece ligado às tradições indígenas, assim como as pinturas corporais, em relação ao grafite não fez referência às questões afro-brasileiras ou indígena, apareceu como referência a intervenção urbana. No projeto, os artistas e artesãos foram nomeados, e suas práticas inventariadas. Como é o caso da artesã e indígena Ivanilde:

A senhora Ivanilde nos aguardava tranquilamente na varanda de sua casa. Na mesa e nas paredes podíamos ver seus belos artesanatos. Lindos vestidos feitos da palha da carnaúba, colares e brincos confeccionados a partir de sementes e penas enfeitavam sua mesinha. Desde pequena, a partir dos bens da natureza, a senhora Ivanilde confecciona artesanato. Já ministrou oficinas, ensinando aos mais novos a arte indígena. Hoje é cadastrada como artesã e nos conta que o artesanato foi a maneira que encontrou para fortalecer sua identidade, mostrando a todos a beleza que é a cultura indígena (PATRIMÔNIO PARA TODOS, 2025).

Em relação aos lugares de memória apareceram no inventário construções de origem hegemônica que se misturaram aos lugares de memória do povo Tapeba, essa relação de resistência, permanência, existência e continuidade dos povos originários no município de

Caucaia pode ser compreendido no terreno de disputas da memória e do cotidiano e também porque localização das áreas demarcadas fica a poucos quilômetros do centro de Caucaia facilitando essa relação.

No inventário, foi listado o Terreiro Sagrado Indígena do Pau Branco, a lagoa dos Tapebas, o mangue dos Tapebas e a Escola Tabeba dos trilhos, locais que guardam as memórias de trabalho, lutas, lendas, história e tradição desse povo. Ao mesmo tempo, aparecem a Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, a Casa de Câmara e a cadeia onde funciona a Biblioteca Municipal e a Escola de Ensino Médio Branca Carneiro de Mendonça. As edificações de pedra e cal foram escolhidas pela centralidade e pela antiguidade, elas datam do século XVIII e a Escola Branca Carneiro de Mendonça foi fundada no início do século XX.

Mesmo em inventários participativos, como o analisado, ainda é difícil desvincular a noção de patrimônio à cultura eurocentrada. Entretanto, é possível afirmar que o trabalho feito no projeto visibilizou os sujeitos antes invisíveis para a história e os colocou como parte do patrimônio da comunidade. Sobre a memória dos coletivos Pollak (1989) afirma:

Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadramentos de uma memória coletiva em nível mais ou menos global se esforçam por minimizar ou ignorar [...] com o instrumento da história oral parte das memórias individuais faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e ao mesmo tempo revela um trabalho que o indivíduo tem de controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais (p. 12).

Assim, mesmo indivíduos formados pelo projeto, que percebem a comunidade indígena e sua importância e ampliam a noção de história de detentores do saber, ainda sentem a obrigação de citar locais de uma memória do poder; um embate entre a memória oficial e a memória dos sujeitos da comunidade.

No Projeto Patrimônio para Todos, o que chama atenção a atenção é a ausência do povo negro de Caucaia. Segundo o governo do estado do Ceará, Caucaia possui 5 comunidades quilombolas, reconhecidas e certificadas desde 2012, pela Fundação Palmares, são elas, Boqueirão da Arara, Capuan, Porteirias, Serra do Juá e Cercadão das Dicitas, esta última pesquisada pelos alunos e alunas na gincana escolar 2025.

Além disso, no censo de 2010, no Ceará, 4,6% da população se consideravam pretos e 61,8% se consideravam pardos⁴⁴. No censo de 2022, esses números foram ampliados: 7,84%

44 Dados do IBGE. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/Apresentacao_Informe_23.pdf. Acesso em 23 fev. 2025.

da população se autodeclararam pretos e 65,19% pardos. Dessa forma, onde estavam na pesquisa Patrimônio para Todos as populações negras de Caucaia?

Conceição Evaristo, no livro *Becos da Memória*, faz a seguinte afirmação em uma passagem para Maria-Nova, personagem principal do romance:

-Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem realizar quase nada. todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertaram na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes (Evaristo, 2018, p. 106).

A casa de Câmara e cadeia elencada pelo projeto patrimônio participativo citou a presença negra da seguinte forma:

O tempo passou, mas ainda está na memória da população as atrocidades que eram cometidas na Casa de Câmara e Cadeia. Diz a lenda, que os espíritos dos índios e dos negros que foram presos e torturados ali, de vez em quando assombram os visitantes (PATRIMÔNIO PARA TODOS, 2025, s.p.)

Qual o significado para as populações negras de Caucaia quando em um inventário participativo são apagados e quando aparecem estão sob a égide da tortura e da aniquilação. O gemidos das populações escravizadas estão sempre presentes, como colocou Conceição Evaristo em sua obra? Pergunto, novamente, onde estão as populações negras de Caucaia? Onde está o seu cotidiano? Suas festas e reivindicações? Onde estão os griôs? Os quilombos ? Será mais uma vez apagada da história da cidade?

Assim como o projeto patrimônio para todos, durante as gincanas escolares de 2024 e 2025, os alunos da EEMTI Presidente José Sarney passaram a construir o patrimônio a partir de dois eixos, lugares de memória do povo negro e os guardiões da memória do povo negro. A partir das suas pesquisas e experiências, os estudantes apresentaram, em dois momentos, suas pesquisas.

No primeiro momento, convidaram as lideranças negras de Caucaia para oficinas e palestras para a semana da consciência negra, em novembro; na mesma semana, apresentaram oficinas com os saberes ancestrais. Na segunda parte, durante os dias da gincana, em dezembro, os alunos apresentaram as fotografias e experiências que tiveram com os grupos culturais negros de Fortaleza e de Caucaia.

Essas ações são apontadas pelas diretrizes Curriculares Nacionais para EREB, pois a:

[...] participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 20).

Essas atividades aproximam escola, estudantes e professores dos movimentos culturais negros e também indígenas. Desde 2022, a EEMTI José Sarney aproxima a comunidade escolar da comunidade negra. Tendo como projeto norteador da escola o combate ao preconceito e discriminação racial e de gênero, a gestão escolar e professores, alunos e alunas promove essa articulação com a comunidade.

Em março de 2025, os alunos tiveram a experiência com o Maracatu Solar, grupo convidado pelos professores em alusão ao 25 de março, Data Magna, pois o Ceará foi pioneiro na abolição. Porém, o discurso da abolição ocultou a permanência das desigualdades e exclusão dos libertos na sociedade cearense pós escravidão.

A estratégia de trazer o Maracatu evidencia as práticas dos professores e professoras da EEMTI Presidente José Sarney em consonância com a proposta antirracista da escola, de trazer essa data não como um “ato oficial”, desvinculado de resistências, mas ampliar o sentido da Data Magna, evidenciando o maracatu como um ato de permanência e resistência da ancestralidade e da luta por liberdade, como fez Lucia Simão ao criar o Maracatu Iracema.

Os professores de história e linguagens fizeram seus planejamentos sobre as questões raciais e da presença do Maracatu como resistência da negritude no Ceará. O entendimento do grupo de docente, sobre a vinda de movimentos sociais e culturais para apresentações escolares é que essa “parada” na rotina escolar, precisava ser mediada antes e depois das apresentações, para que elas ganhem sentido e sirvam de instrumento de análise e discussões em sala de aula.

A visibilização das relações étnico-raciais, passaram a fazer parte do cotidiano dos planejamentos dos professores da EEMTI Presidente José Sarney pela necessidade do aprofundamento do tema para as gincanas escolares antirracistas, promovendo desde o início do ano letivo o estudo dessas questões.

Dessa forma quando os alunos e alunas pesquisam sobre o patrimônio negro, eles já tem tido experiências ao longo do ano letivo dentro da escola. Na atividade da Gincana escolar ligada ao 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, os alunos trouxeram as lideranças ligadas a Aldeia Hip Hop⁴⁵, para compartilhar suas trajetórias de vida e o combate ao racismo.

Desde 2023, os integrantes que fazem parte da cena musical do hip hop em Caucaia vem sendo convidados pelos alunos nas atividades das gincanas escolares. O grupo tem uma trajetória desde 2012, com o Bairro Nova Metrópole em Caucaia-CE, e esse coletivo agrupa mais de 20 artistas que atuam no combate ao racismo e promovem a cultura e a arte no bairro.

As atividades da Gincana escolar, aproximaram esses artistas , com a nossa escola, pois mesmo estando em bairros vizinhos. Essa aproximação foi possível com as pesquisas dos alunos e alunas nas gincanas escolares, quando eles trouxeram o espaço como patrimônio negro de Caucaia e passaram a convidar esses artistas para a escola.

⁴⁵ A Aldeia Hip Hop é um espaço cultural dedicado à valorização e difusão da cultura hip hop em suas diversas expressões: MC, DJ, break, graffiti e conhecimento. Atuando como um polo de encontro, formação e produção artística, o espaço promove batalhas de rima, oficinas, eventos e ações que fortalecem a juventude, a arte urbana e as periferias. A Aldeia fomenta o protagonismo de artistas independentes, cria pontes entre territórios e incentiva a transformação social por meio da cultura. Com uma trajetória marcada pelo compromisso com a diversidade, a inclusão e o acesso à arte, é referência na cena hip hop como um espaço de resistência, diálogo e criação coletiva. Disponível em: <https://mapacultural.crateus.ce.gov.br/espaco/1794/> Acesso em 27 abr. 2026.

Figura 22 - Fotografias da sala de exposição da gincana escolar 2024



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024).

Figura 23 - Grafites da Aldeia Hip Hop, registro feito pela equipe azul em 2024



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024).

Nas imagens anteriores, os alunos trouxeram a presença do patrimônio negro em Caucaia, através do hip hop, no conjunto nova metrópole e na praça da igreja matriz, lugar que ocorrem as batalhas de rima. No Nova Metrópole funciona a Aldeia Hip Hop instituição que realiza projetos sociais na comunidade e incentiva jovens negros da periferia a participarem de cursos profissionalizantes e artísticos.

Os alunos também trouxeram os grupos de Capoeira da comunidade e os terreiros de Umbanda os quais também fazem parte e atuam ativamente. Além disso, os alunos foram visitar a Comunidade Quilombola Quilombo dos Dicetas, que fica no Icarai.

Dessa forma, constatamos que o projeto patrimônio participativo feito em 2013, precisa ser atualizado buscando os guardiões da memória dessas comunidades quilombolas de Caucaia, assim como dos grupos de capoeira, terreiros, lideranças negras e os sujeitos que constroem o patrimônio imaterial e material negro dessa Cidade.

Pretos, pardos, populações quilombolas estão em Caucaia e sempre estiveram; não estão mais silenciados; são atuantes nas suas comunidades e precisam estar nos inventários participativos, pois as comunidades negras em Caucaia resistem, constroem, estão e são.

As gincanas antirracistas da EEMTI Presidente José Sarney, ao longo dos anos de 2022 a 2025, têm proporcionado aos alunos e professores a atualização desses patrimônios com os registros feitos pelos alunos nas atividades e apresentações das gincanas escolares. Assim como, a necessidade de arquivar essas pesquisas escolares para análises posteriores, pois esses projetos escolares são fontes históricas da Escola constituindo assim uma memória escolar antirracista no sentido de compreender, valorizar e constituir o sentimento de pertencimento a escola.

A necessidade de criar um repositório antirracista permanente evita que as produções escolares se percam todos os anos após as atividades de apresentação. Esse espaço virtual do repositório guarda a memória e se torna um dispositivo permanente para atividades pedagógicas.

Como escreveu Conceição Evaristo (2018, p. 106), “É preciso ter ouvidos os olhos e o coração aberto”. A presença negra esteve e está em todos os tempos, histórias e coisas é preciso que no tempo presente de justiça social, a correção dos erros referentes a omissões e silenciamento sejam feitos.

4.3 Trajetórias negras: a Gincana antirracista na escola e Para a vida

A gincana escolar antirracista desde 2022 passou a fazer parte da vida escolar de alunos e alunas da EEMTI Presidente Jose Sarney em Caucaia. Orientando alunos e alunas negros, brancos, indígenas e quilombolas a estarem conscientes da necessidade de contarmos história onde temos a visibilidade negra e indígena.

Essa decisão ocorreu não somente por causa das leis de obrigatoriedade do currículo, mas também pela necessidade de construirmos uma educação antirracista, pois em 2021 logo após o retorno da pandemia, vivenciamos um momento de intolerância religiosa dirigida a alunos e alunas que eram declaradamente umbandistas, ocorrido no pátio da escola.

No mesmo ano, outros racismos aconteciam nos corredores escolares, ligado principalmente ao racismo religioso, mas também havia muitos casos de racismo recreativo. De acordo com Adilson Moreira (2019, p. 32), “[...] o racismo recreativo consiste na utilização do humor como forma de legitimar a inferiorização de grupos raciais, contribuindo para a naturalização da desigualdade racial.

Dentro desse contexto, as gincanas surgiram como uma forma de visibilizar e celebrar as comunidades negras e indígena da escola. Uma forma de movimentar alunos e alunas para a pesquisa e desmontar estereótipos que não cabiam mais no ambiente escolar.

As atividades de sala de aula nas disciplinas de história e linguagens passaram a ser planejadas no intuito de acabar com o racismo escolar no ambiente da escola. Em 2022 os alunos obrigatoriamente passaram a participar da gincana escolar antirracista.

Além disso, a escola passou a ter disciplinas eletivas voltadas apenas para o estudo das relações étnico-raciais e ao longo do ano letivo de 2021 os professores e gestão escolar passaram a promover a conscientização de que o racismo é crime.

A urgência de uma educação antirracista para todos e todos os alunos matriculados na educação básica e também na educação superior. Segundo Pereira (2025, p. 85), “[...] a luta antirracista não pode ser silenciosa. Nomear as coisas: o racismo, a exclusão, a resistência é um passo fundamental para transformar estruturas”.

Os alunos e alunas que foram entrevistados neste tópico iniciaram sua trajetória na EEMTI Presidente José Sarney em 2023, e concluíram o Ensino Médio em 2025, tendo participado de três gincanas escolares. Os entrevistados concordaram com a entrevista com assinatura do termo de consentimento. Os alunos e alunas entrevistados são pretos e pardos e a entrevista pontuou a relação deles com a escola e com as gincanas escolares antirracistas. Os nomes utilizados na entrevista são nomes fictícios, para proteger a identidade dos entrevistados.

Mavungo⁴⁶ foi aluno de 2023 a 2025, e nos registros de autodeclaração, sempre se autodeclarou negro.

Segue o roteiro de entrevistas do aluno Mavungo:

1. Os motivos que levaram a escolha da EEMTI Presidente José Sarney. Eu queria estudar na escola integral né. E por aqui o mais próximo da gente não, no caso de onde eu moro era o Sarney e nós temos mais familiares que já estudaram por aqui e gostaram da escola e através disso, me indicaram aí eu vim pra cá fazer a matrícula (Mavungo, 2025).
2. A autodeclaração racial e casos de racismo.

⁴⁶ Origem Kikongo-Congo/Angola, significa benção, graça. Simboliza a herança cultural bantu que permaneceu em práticas familiares, linguagens e experiências comunitárias afro-cearenses.

Eu sempre me autodeclarei negro, mas nunca tinha feito autodeclaração racial antes de estudar no Sarney. Aqui na escola nunca sofri racismo, mas já vi acontecer com outro aluno. O caso que mencionei foi apurado pela coordenação e o aluno agressor foi transferido da escola (Mavungo, 2025).

Na primeira parte da entrevista sobre as motivações que fizeram Mavungo se matricular na escola, ele pontua as questões familiares e de conexão com a escola. Alguns familiares já haviam estudado na instituição. Essa relação de pertencimento à escola existe no Sarney como uma escola tradicional do bairro. O ano de fundação da escola foi em 1986, e a história da escola se mistura com a história do bairro e a memória das famílias.

Já na segunda parte o aluno fala sobre a autodeclaração racial e sobre o racismo ocorrido na escola. Relatando e acreditando na gestão da escola ser comprometida com o projeto antirracista e punindo agressores.

Segundo Neusa Santos Sousa (1983):

Saber-se negra é viver a experiência de ter, sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (p. 17).

Ações como essa sugerem a prática antirracista como identidade escolar e indica o engajamento de toda escola para transformação social.

A pesquisa o indagou sobre o impacto na vida escolar e sobre a orientação dos professores nas gincanas antirracistas:

A gincana assim pra mim no geral, ela simboliza força e resistência, é uma forma de desmistificar alguns assuntos e também trazer alguns assuntos que muitas vezes não é falado, às vezes a pessoa não se sente confortável, em comentar sobre esses assuntos. Pelos alunos eu acho que o empenho devia ser maior. O que a gente trata é relacionado às relações étnico-raciais e ao racismo né. Geralmente os professores de humanas tentam introduzir mais esse tipo de conteúdo nas aulas deles, principalmente o pessoal da história e da geografia que querendo ou não tem que entrar nesses conteúdos porque os conteúdos são da própria base. Os professores orientadores deveriam ter mais empenho no processo de orientação e todos os professores independente da área deveriam participar de um curso, porque às vezes eu sinto que tem alguns professores que não dominam muito essa temática da gincana em específico (Mavungo, 2025).

Nessa fala, o aluno deixou nítido que ainda existe receio dos alunos tratarem abertamente sobre o racismo na escola e na sala de aula e que alguns professores ainda, se sentem despreparados para orientar seus alunos nos processos de pesquisa e orientação das gincanas escolares.

Ao comentar que a gincana representa força e resistência, o aluno entrevistado

apresenta o conceito de resistência para a comunidade negra. A gincana escolar antirracista é uma prática que revela o envolvimento das práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial e construção de uma identidade escolar coletiva marcada pela consciência negra na instituição.

Resistência, nesse sentido, faz parte de uma luta coletiva de permanência nos espaços, alunos negros e alunas negras são aqueles que mais abandonam a escola e que tem maiores dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, Neusa Santos Souza (1983) pontuou:

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade (p. 10).

Esse trecho implica os antagonismos existentes na escola; mesmo com uma gestão e professores comprometidos com a escola antirracistas, os alunos não se sentem confortáveis para falar. A gincana como prática pedagógica presente visibilizam as práticas antirracistas e colocam alunos e alunas negros em uma posição de reflexão sobre sua identidade.

Além disso, nas pesquisas eles se veem representados, quando nas atividades percebem negros e indígenas como produtores e sujeitos históricos importantes. A gincana visibiliza e valoriza a história de negros, negras, indígenas e quilombolas da comunidade, do Brasil e de Caucaia. Falar sobre isso, deixou de ser tabu, e passou a ser tratado como um direito pelos estudantes.

Na pergunta seguinte da entrevista, o aluno Mavungo coloca a importância da gincana antirracista para a vida:

3. Como a gincana contribui para a vida dos alunos fora da escola?
Tem um impacto positivo, pois é um assunto que deve ser tratado e visto com um olhar mais amplo abre os olhos de quem pratica racismo, mesmo como brincadeiras, por que o racismo pode ser praticado através das brincadeiras, das falas e o pessoal as vezes se detém mais no que fala para não praticar racismo em forma de brincadeiras, do cotidiano que tem entre os alunos, então eu acho que ajuda muito nessa questão da pessoa compreender, realmente o que eu falo e o que eu brinco pode ser compreendido como racismo, preconceito. Eu acho que a gincana contribui com essa consciência, essa autoconsciência. Consciência de si, do que fala e do que faz (Mavungo, 2025).

A gincana antirracista, ao longo dos anos, passou a fazer parte da cultura escolar; o trabalho feito durante o período que ela acontece (outubro, novembro e dezembro) continua presente durante todo o ano letivo, pois durante o ano letivo seguinte, tanto alunos como professores se tornam mais comprometidos com a questão do antirracismo. A gincana

continua reverberando nas ações, decisões e escolhas didáticas dos professores, professoras e gestão e nas ações cotidianas dos alunos e alunas.

Nas perguntas feitas ao longo da pesquisa, Mavungo percebeu que outros alunos passaram a se identificar como negros mesmo aqueles que não tinham a pele retinta. Os alunos pardos também começaram a se identificar como negros.

4. Após participar das gincanas algum aluno que você conhece passou a se identificar como negro?

A partir de quando eu entrei aqui, devido a gincana, por que as vezes a pessoa por não ser tão retinta acha que não é negro, mas acaba que é. Vindo a gincana contribuiu para que as pessoas se autodeclararam negras e reconheçam sua cor de pele e tenham orgulho da sua cor de pele. A gincana melhora a autoestima dos alunos e alunas negros e negras (Mavungo, 2025).

Identificar-se negro não é uma tarefa fácil, implica perceber-se em um sistema de dominação onde a brancura era determinante nas relações de poder. Negros e negras de pele mais clara eram vistos com uma maior possibilidade de ascensão social, pois para esses seria mais fácil negar a sua negritude e ascender socialmente. Segundo Sousa (1983), “O tripé formado pelo contínuo, de cor ideologia do embranquecimento e democracia racial - sustentáculo das estruturas das relações raciais no Brasil - produziram as possibilidades de ascensão do negro” (p. 22).

Essa tripé colocado por Neusa Santos (1983) teve como impacto no Brasil a dificuldade de mulheres e homens negros compreenderem sua negritude e atuarem coletivamente entre seus pares.

O trabalho coletivo que a gincana proporciona com estudantes e professores propicia ações voltadas a desconstruir e reconstruir as estruturas de pensamento das relações raciais, e colocam os estudantes negros no centro das apresentações, valorizando seus corpos, cabelos e cor. Essa mudança de postura na escola melhora a autoestima dos estudantes negros e negras e proporciona que alunos, alunas e professores brancos e brancas façam parte da luta antirracista.

Podemos perceber isso na última pergunta feita ao estudante Mavungo:

5. O que a gincana tem de diferente da sala de aula que atinge os estudantes mais profundamente?

O que é diferente na gincana são as apresentações, que representa a cultura afrobrasileira e indígena, representação pela dança, teatro, pintura, reforça o compromisso que a educação tem de trazer esse assunto, pra sociedade, no caso para os alunos e eles respeitarem mais, se autodeclararem.

Eu participei da sala temática e da sala de exposição de fotografias. E eu aprendi e apresentei sobre uma liderança que eu não conhecia das aulas de história que foi a Lúcia Simão, que foi fundadora do Grucon, e através da gincana, das nossas

pesquisas para montar a sala temática que a conheci. Eu acho que ela deveria ser sempre mencionada e estar presente nas aulas de história (Mavungo, 2025).

Na fala do estudante, aparece a necessidade de uma educação voltada a reconhecer e valorizar as raízes afro-brasileiras e indígenas. A gincana, como movimento pedagógico, fortalece no espaço escolar a pesquisa, a criação e a socialização dos saberes. Além disso, promove a problematização de narrativas e contribui para o reconhecimento da diversidade cultural. Nessa perspectiva os estudantes deixam de ser apenas receptores e passam a atuar como sujeitos na construção do conhecimento histórico.

Essas práticas estão alinhadas às diretrizes da educação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas também se alinham à justiça social e à necessidade de uma escola diversa e que valoriza a produção acadêmica dos jovens possibilitando a construção de uma escola antirracista.

Em dezembro de 2025, entrevistei o aluno Nsimba, estudante negro de pele retinta, que iniciou seus estudos em 2023, matriculando-se no 1º ano do Ensino Médio. Ele pediu transferência no mesmo ano e retornou para a escola 15 dias depois.

Diferente do aluno Mavungo, que se autodeclarou preto, Nsimba se autodeclarou como “pessoa parda” (NSIMBA, 2025). Durante a entrevista imaginei que a sua autodeclaração seria diferente, pois ele era um aluno de pele retinta e com cabelo crespo. Durante o ano letivo usou o cabelo *black power e dread* masculino. O cabelo é considerado um traço da ancestralidade e da negritude.

Durante a entrevista o aluno fala sobre a sua relação com a cultura negra, a gincana escolar e o racismo.

Segundo Djamila Ribeiro (2019):

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre a sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade.(...) “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente- o que quer dizer não branca passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de auto estima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (p. 14-15).

Durante a entrevista, perguntei ao aluno se ele havia sofrido racismo na escola:

Aqui na escola você sofreu racismo?

Sim. Isso foi um pouco complicado no começo porque eu não comentei, comentei só com minha mãe, aí no dia eu conversei com ela eu não queria me aprofundar muito

no assunto, né? Porque cada um tem suas escolhas. Cada um toma a decisão que quer, mas aí por conta dela a gente veio aqui na escola, a gente conversou com o coordenador e a gente tentou resolver isso. E pra mim foi resolvido, porque independente dessa pessoa não falar mais comigo. Eu acho isso até bom porque é bom que eu não tenha que forçar amizade. E tipo assim, todo mundo tem seus direitos e eu só tô tentando lutar pelo meu. (Nsimba, 2025).

Na escola, o racismo acontece entre os alunos em forma de brincadeiras, piadas e travestido de *bullying*. Ao analisar a fala do aluno acima percebemos que ele fez a denúncia com o apoio da mãe e que a partir disso, houve uma mudança de pensamento, a partir daquela denúncia ele percebeu o seu direito de existir e ser respeitado na sua escola.

Segundo Nsimba, houve preconceito por causa do seu cabelo, ele relatou:

Eu lembro muito sobre o preconceito por conta do meu cabelo, porque o meu cabelo ele é afro, né? Cabelo crespo que a gente chama. Eu sempre gostei de andar com o cabelo muito grande, o pessoal sempre brincava então “frescava” ou então tirava uma brincadeira de mau gosto mas eu sempre relevei isso (Nsimba, 2025)

Percebemos, por meio da fala de Nsimba, a dificuldade de os alunos negros denunciarem os racismos que sofrem no cotidiano da escola; percebemos a necessidade de acolhimento maior aos alunos negros e negras com escuta e ações permanentes na escola que criminalizem o racismo cotidianamente e facilite a denúncia de quem sofre racismo. Falar sobre racismo significa também se perceber negro e que faz parte de um coletivo que resiste a séculos a agressões e continua sendo agredido pela sua existência.

Em relação às Gincanas Antirracistas, Nsimba construiu em sua fala a sensação de valorização da sua negritude, muitas vezes marcada por agressões e silenciamentos na escola. Nsimba afirmou na entrevista sobre o período das gincanas:

Nesse período eu me sinto muito mais bem representado do que eu já me sinto dentro da escola, principalmente em tempo de gincana. Não tenho o que reclamar, porque geralmente a gente se aprofunda muito no assunto. Independente disso, se você é branco ou preto, sempre tem gente que tem é aquele vestígio de de negro, né? Tipo tem gente que é branca mas tem tem o nariz negro, né? Tem gente que é branca e o pai é moreno, pai é pardo, o pai é negro e também se sente representado por conta disso. Tem muitos assuntos que a pessoa nem sabia e descobre na gincana, porque a gente faz pesquisa, a gente faz apresentação, a gente faz as salas temáticas a gente constrói algo em meio disso, né? E tem muita gente que descobre muita coisa (Nsimba, 2025)

Dessa fala podemos perceber, que as gincanas são processos de pesquisas em que os alunos constroem vivências e conhecimento a partir das suas experiências. A escola precisa ser um ambiente acolhedor para alunos e alunas negros, pois o racismo sendo estrutural está presente em todas as instituições.

Na fala do aluno Nsimba, ele destaca se sentir representado, principalmente em época de gincana. Segundo Djamila Ribeiro (2019):

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, não há nada de errado nisso- se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (p. 30).

Nsimba continua sua fala, falando das questões raciais, onde na periferia muitas famílias são multirraciais, com uma pluralidade de cores. Pai negro e mãe branca, filhos negros, avós negras com netos pretos e pardos, avós brancas com netos pretos.

Essa pluralidade racial, na vida dos alunos da periferia, na escola e na sociedade brasileira, precisa ser discutida, mas também celebrada. Entender as relações raciais é compreender um ambiente diverso, marcado por violências, diferenças, mas também por afetos.

Assim como meus alunos, como disse, tenho uma família marcada pelas relações raciais. Nesse estudo sobre as questões raciais, é importante discutir a branquitude. Djamila Ribeiro (2019) acrescenta:

Pessoas brancas não costumam pensar o que significa pertencer a esse grupo pois o debate racial, é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder, não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros em bibliografias de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E para além disso, é preciso pensar em ações que mudem a realidade (p. 32).

Nas gincanas escolares, o aluno Nsimba coloca mais de uma vez e repete que se sente representado, não só ele mas outros alunos. Além disso, ele se coloca como sujeito construtor dos seus conhecimentos, nas pesquisas, nas descobertas sobre si e sobre os outros.

As ações que Djamila Ribeiro coloca como necessárias, na escola, são ações de visibilidade dos alunos e alunos negros, onde eles não são os objetos de estudo, mas os sujeitos do seu conhecimento.

As atividades da gincana, desde a apresentação de salas temáticas, pesquisas sobre patrimônio nas salas de exposição e murais, até as apresentações e dança e teatro, celebram a identidade de alunos e alunas negros e negras e indígenas, muitas vezes invisibilizados durante sua vida acadêmica, mas não na EEMTI Presidente José Sarney.

A ação de solidariedade que ocorre na gincana como elemento obrigatório para todas

as turmas, está ligada a um princípio ético entre alunos, alunas e comunidade escolar. No contexto do movimento negro a solidariedade expressa a construção de redes de apoio e fortalecimento de uma identidade coletiva. Entre os povos indígenas a solidariedade faz parte de uma identidade coletiva ligada ao território e a ancestralidade.

A arrecadação de alimentos, roupas, produtos de higiene, como prática da gincana antirracista da EEMTI Presidente José Sarney, também faz parte de uma estratégia de fortalecimento de identidade com a comunidade, possibilita a construção de alianças e da luta coletiva entre os jovens. Ademais, solidariedade como prática pedagógica permite a construção de respeito, empatia e justiça social entre alunos, alunas e comunidade. Os produtos arrecadados, sejam alimentos, roupas, utensílios de higiene são doados a instituições de Caucaia ou Fortaleza previamente selecionadas entre os líderes da gincana.

As celebrações das atividades das gincanas escolares antirracistas, acontecem em uma semana, mas antes disso são dois meses de preparação e antes disso 8 meses de aulas de história e eletivas que tratam das relações étnico-raciais. As gincanas escolares antirracista, não paralisa o cotidiano escolar, mas o transforma em um outro movimento.

A visibilização que esse evento traz, para alunos e professores, em relação às questões antirracistas, é colhida em todo ano letivo seguinte. Após a gincana, professores e professoras junto a gestão escolar analisam e discutem, como melhorar o trabalho de orientação. Fazem críticas aos trabalhos feitos pelos alunos e ao seu próprio desempenho como orientador. Os professores pensam um trabalho mais coerente com o antirracismo nos seus planejamentos.

A gestão escolar da EEMTI Presidente José Sarney, possibilitou a escolha de eletivas que estejam com a grade curricular em consonância com o estudo das relações étnico-raciais e também com relação ao combate ao racismo no ambiente escolar, com os canais de ouvidoria próprios.

Em 2026, foram colocados cartazes em todas as salas de aula, e o *Instagram* passou a ser utilizado como canal de denúncia e combate ao racismo escolar. Como é possível verificar no cartaz abaixo.

Figura 24 - Cartaz afixado em sala de aula para o combate ao racismo



Fonte: Documentos escolares. Acesso em 02 fev. 2026.

O grêmio escolar Revolução PJS passou a orientar seus projetos sempre com o olhar ligado às questões étnico-raciais, principalmente nos eventos, como o 8 de março, dia internacional da mulher, feito em março de 2026. Evento esse que foi direcionado a luta pelos direitos das mulheres, trazendo a discussão sobre a violência de gênero e o protagonismo feminino na história. As alunas e alunos, escolheram mulheres na história, percebendo a representatividades das mulheres negras, indígenas e também brancas, na luta pelos direitos das mulheres.

As atividades de celebrações fazem parte do calendário escolar e da cultura escolar, os eventos precisam estar presentes na escola, mas esses eventos precisam estar associado a diversidade da escola, ao rompimento de estereótipos e traumas gerados pelo racismo.

As gincanas antirracistas são importantes e necessárias, como parte da cultura escolar da EEMTI Presidente José Sarney, pela visibilização da riqueza das histórias dos nossos antepassados, negros e indígena, pela celebração e reconhecimento dessa história, e pela

(Re)existências que ela possibilita. Ademais, a gincana escolar é um convite para todos e todas, que dela participam, a romper com estereótipos e ideias da branquitude, para promover discussões e mudanças de postura que estão além da escola, são para vida.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL ESCOLAR: HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS GINCANAS ANTIRRACISTAS

Este capítulo se destina a justificar e apresentar o acervo e repositório escolar das gincanas antirracistas da EEMTI Presidente José Sarney, produto elaborado no âmbito do mestrado profissional, que visa a salvaguarda de produções dos alunos e professores entre os anos de 2022 e 2025. Esse produto responde a uma demanda escolar em que os saberes e documentos pedagógicos produzidos em projetos devem ser organizados, armazenados e sistematizados facilitando que estes possam ser consultados e revisitados.

Nas gincanas escolares antirracistas, os discentes constroem o conhecimento para suas apresentações, produção de textos, vídeos, músicas, montagem de sala de exposição, salas temáticas a partir da pesquisa documental em livros, na *internet*, mas, também por meio da pesquisa de campo, visitando lugares de memória da cidade de Caucaia, fazendo entrevistas e fotografando. A partir da vivência desses educandos em gincanas anteriores, com um trabalho colaborativo entre as turmas e a orientação dos docentes, esses jovens produzem conhecimentos.

Fernandes (2022) aponta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” segundo a autora, Paulo Freire (2017) em *Pedagogia da Autonomia* afirma:

Por isso mesmo pensar o certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. (Fernandes, 2022, p. 296 *apud*, Freire, 2017).

O respeito, a valorização, o registro do que é produzido nas gincanas escolares antirracistas pelos estudantes e docentes são o que podemos chamar como “provas de mim e provas de nós”, o arquivamento de e preservação dos processos pedagógicos e dos seus produtos.

Mckemmish (2013) aborda que:

Os registros, sob qualquer forma, nos oferecem em primeiro lugar, testemunhos de nossas interações com os outros, no contexto de nossas próprias vidas e do lugar que ocupamos nas deles- são provas da nossa existência, de nossas atividades e experiências. Fabricamos e guardamos os registros que compõem um arquivo pessoal para assegurar nosso lugar no presente e no futuro (p. 24).

Nas gincanas, as questões relacionadas à prática do registro dos estudantes podem

revelar a identidade e memórias pessoais e coletivas. Ela recai sobre o atributo de captura dos registros em sistemas de ou repositórios, organização dos registros e sua pluralização. A transformação de “provas de mim” em “provas de nos” possibilitam que os registros relacionados à memória de indivíduos ultrapassem os limites de uma vida particular, como aponta McKemmish (2013).

Dessa forma, Fernandes (2022) destaca que:

O patrimônio Documental não são apenas os documentos de arquivos públicos, principalmente. Essa ampliação, ainda, contraditoriamente muito restrita, do reconhecimento e usos dos diversos gêneros documentais por professores(as), pesquisadores(as) e estudantes de história deve-se a precariedade (que deve ser superada urgentemente) de estudos interdisciplinares com áreas de arquivologia, letras, literatura, as tecnologias da informação e comunicação, e bem com os sistemas de mídias digitais (p. 298).

Segundo a autora, fica evidente a necessidade de ampliação da participação ativa dos jovens na compreensão do conceito de documento, assim como refletir que ações construídas por nós professores e professoras e os produtos feitos por nossos alunos e alunas deveriam e devem ser arquivados de forma a preservar seus conteúdos e a história dos sujeitos que os produziram.

A categoria patrimônio educativo ou patrimônio histórico educativo foi tratada por Cristiani Barreta da Silva (2020) como uma classe mais recente. Em relação a essa classificação, Da Silva (2020) relata que:

Sua crescente popularização, nos contextos internacional e nacional, acompanhou o interesse de historiadores em eleger as culturas material e imaterial das instituições escolares em sentido mais estrito, e da educação, em sentido mais amplo, como objeto privilegiado da investigação histórica. Em razão disso não é raro que apareça em textos e debates também como sinônimo de patrimônio escolar (p. 23).

O acervo e repositório das gincanas antirracistas, pensado, nesse sentido de patrimônio educativo, deveria ser em formato físico, mas a escola não disponibiliza esse espaço. Desse modo pensei em um formato digital, pois nesse formato, além da preservação dos registros das produções dos estudantes, os saberes constituídos nas gincanas estariam disponíveis a comunidade de forma mais acessível. Para isso, a autora contou com a ajuda de dois professores da escola, o Professor Erineu Santos e a professora Fablícia que elaboraram a parte técnica do site deste produto.

O objetivo do acervo e repositório das gincanas é a organização dos registros das gincanas de 2022 a 2025, com o intuito de articular a valorização dos saberes dos estudantes,

suas trajetórias na escola e o fortalecimento da educação antirracista por meio da constituição de um patrimônio educativo. Ademais, professores(as) e alunos(as) poderão contribuir com suas produções ao longo dos anos.

Esse material, proposto e arquivado no acervo escolar, deverá servir como conteúdo a ser ensinado. Fernandes (2022) aponta para a importância dos arquivos para “[...] o ensino e aprendizagem histórica a partir dos documentos textuais de diversos formatos, deve ser um conteúdo a ser ensinado” (p. 299).

A preservação dos documentos, dos afetos e conhecimentos produzidos nas gincanas antirracistas, de atividades dos professores com os alunos é a preservação também dos sujeitos alunos(as) e professores(as) em seus percursos na escola, como trabalharam para construção de aprendizados em direção ao antirracismo escolar. Fernandes (2022) caracteriza esse tipo de arquivo como:

[...] o Arquivo do Estudante na escola com a comunidade escolar (onde todos são seres/sujeitos em construção), na expectativa de que o conhecimento histórico escolar seja referência e referenciado entre os docentes e discentes e que a Escola possa oferecer para comunidade universitária e escolar, um bom acervo de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em História (p. 304).

O acervo elaborado neste produto do ProfHistória se faz nesse sentido, proposto por Fernandes(2022) em que os sujeitos que estiveram presentes sejam registrados e suas produções se tornem referências, sendo alunos(as) referência nas pesquisas de outros estudantes e professores da escola, além disso por fazer parte do arquivo digital escolar esses documentos ficam acessíveis para pesquisa da comunidade escolar e acadêmica.

Nesse cenário, o Acervo e Repositório Digital das gincanas antirracistas tem como princípio romper com a narrativa de que o conhecimento e os saberes são produzidos apenas por instituições de poder ou pessoas com maior nível de instrução. Nessa perspectiva os sujeitos que produzem o conhecimento estão na escola, os alunos e alunas. Além disso, as produções feitas a partir das pesquisas na gincana escolar antirracista, rompe com a narrativa do professor(a) como detentor do saber ou “[...] professor-enciclopédia”, como aponta Schmidt e Cainelli (2009). Os alunos e alunas não têm um “roteiro ou cartilha” para seguir no processo de pesquisa. Eles são orientados a usar a criatividade, escolher seus roteiros e encontrar caminhos dentro da proposta antirracista da gincana. Na pesquisa, o professor-orientador, inicia com os saberes prévios dos estudantes, a partir daí ele seleciona junto com as equipes possíveis locais de pesquisa e sugere bibliografias.

As gincanas colocam os alunos em um processo de criatividade e autonomia. Esses

saberes e pesquisas construídos ao longo dos anos não podem ser descartados, pois fazem parte da construção e valorização dos sujeitos e produção de conhecimento na escola. Ademais a preservação dessas fontes valoriza tanto os saberes dos sujeitos da escola como também daqueles que constituíram as pesquisas dos alunos(as).

Segundo Almeida e Silva (2013):

(Re)conhecer a escola enquanto universo de objetos e instrumentos utilizados no exercício da atividade de ensino aprendizagem, enfatizando a necessidade de preservação da memória da educação, reconhecendo que a escola é uma das instituições fundamentais da sociedade contemporânea, espaço importante na produção e reprodução das culturas (p. 1).

Dessa forma, esse acervo e repositório da gincana faz parte de uma proposta de estabelecer o diálogo entre as memórias individuais, coletivas e históricas com as fontes que possibilitem a escrita dessa história ainda não escrita. Essa proposta, vai de encontro aos silenciamentos que por vezes negros, indígenas e outros grupos excluídos e marginalizados passaram ao longo da escrita da história. Assim, além da memória e história das gincanas e dos sujeitos da escola, o acervo traz registros de Comunidades Quilombolas e Indígenas, de movimentos sociais e registros da própria comunidade.

Nesse sentido, é importante entender que a conscientização da preservação da memória é tarefa de todos, principalmente daqueles que estão envolvidos com as produções científicas. A escola, assim, é um local onde a memória é presente, as memórias das gincanas escolares estão presentes. O acervo e repositório escolar das gincanas antirracistas, tem a proposta de organizar, guardar e preservar os objetos e fontes produzidos, pois sabemos que nas escolas brasileiras não há uma política de preservação das fontes documentais, muito menos de propostas pedagógicas. O que acontece é o descarte e quando não são descartados são armazenados em locais que não facilitam o acesso ou são esquecidos em salas, armários e gavetas chamadas comumente na escola de “arquivo morto”.

O acervo e repositório da gincana escolar antirracista foi dividido em quatro eixos. O primeiro refere-se aos editais das gincanas que são produzidos pelos professores da EEMTI presidente José Sarney, com o regulamento e temáticas anuais das gincanas. Em seguida o acervo apresenta a produção dos alunos durante as gincanas escolares, com as salas temáticas, fotografias, apresentações culturais, murais antirracistas e curtas- metragens e o material de pesquisa de campo com os diários de bordo dos alunos. Em seguida os alunos e alunos estarão na área designada afetos, com fotografias das suas turmas e deles durante a participação nas gincanas.

Para concluir, o repositório contará com a parte de indicação de leituras de autores negros, indígenas e também a produção de alunos e professores da escola sobre a temática antirracista. O acervo e repositório da EEMTI Presidente José Sarney nasceu como um “arquivo vivo”, que será suporte para alunos e professores nas suas pesquisas escolares, mas também como local de resistência e permanência dos alunos e alunas que passaram pela escola mas que continuam presentes na memória de outros estudantes, professores, nos murais e nos documentos escolares. Alunos e alunas são os sujeitos que fazem a escola existir, o registro dos seu caminhar na escola, dos seus afetos e leituras de mundo precisam ser registradas e preservadas, pois apagamentos e silenciamentos não são condizentes com uma escola antirracista.

Para acessar os arquivos os pesquisadores(as) e interessados devem acessar o site [Escola PJS – Site da EEMTI Presidente José Sarney](#) , em seguida a aba Gincana Antirracista, ou acessar diretamente o link [Gincana antirracista – Escola PJS](#) , nele os pesquisadores(as) terão acesso aos botões para pastas armazenadas no google drive com organizadas por ano de cada categoria.

Por fim, espero que pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) possam acessar o site <https://pjsonline.digital/acervo-gincana-antirracista/> de forma democrática e responsável, sabendo que ela se destina para uso pedagógico escolar.

6 CONCLUSÃO

A investigação realizada, evidenciou que os projetos escolares antirracistas devem ser construídos de forma horizontal, envolvendo todos os atores da escola. A celebração da diversidade, da pluralidade étnico-racial na escola deve fortalecer o compromisso de todos, gestão, professores, e comunidade escolar, com projetos pedagógicos, como a gincana antirracista, pois tem como objetivo a melhoria da aprendizagem e autoestima dos alunos e alunas, especialmente negros. A construção de uma escola antirracista é coletiva.

Um dos aspectos importantes a constatar foi que, a pedagogia dos eventos, não celebra, não reconstrói, não problematiza e não traz mudanças de postura. A gincana escolar antirracista, por sua vez, diferente da pedagogia do evento, promoveu e promove uma série de mudanças na EEMTI Presidente José Sarney. A começar pela mudança de postura dos professores nos seus planejamentos, que a partir de 2022, que começaram com a 1º gincana escolar a repensar seus planejamentos, priorizando as questões raciais e incluindo os diversos povos que ajudaram na construção do Brasil e do Ceará.

Nesse processo, essa mudança de posicionamento dos professores e professoras e da gestão, a partir das gincanas, refletiu-se no posicionamento dos alunos e alunas diante das situações de racismo, os signos e símbolos do racismo, pois esses eram desconstruídos pelos professores, na sala de aula, e pelos alunos e alunas nos processos de pesquisa da gincana escolar.

Os professores de história trabalham com os discentes os conceitos de raça, etnia e as categorias raciais do IBGE problematizando a autodeclaração racial como ato político e as leituras sociais relacionados à branquitude e ao racismo. Os discentes, passam a compreender o fenótipo como a chave do racismo ou do privilégio branco. Inclusive problematizando os sujeitos pardos, pois pardos com características fenotípicas negras é socialmente lido como negro e sofre racismo, já pardos com características fenotípicas brancas, usufrui do privilégio branco.

Os discentes precisam compreender essas questões, para entender sua realidade e fazer sua autodeclaração racial de forma consciente. Esse letramento racial coletivo é feito pelos professores de história no mês de abril e no mês de maio os alunos fazem sua autodeclaração racial e no período da gincana. Em maio, além da autodeclaração, problematizamos o 13 de maio e também o 25 de março, e o que a abolição representou para as populações escravizadas, quando não havia políticas de reparação.

No 2º semestre, as questões se voltam a gincana escolar e os planejamentos das áreas

se voltam para a decisão relacionada a temática da gincana antirracista que se inicia em outubro. As aulas de história são essenciais para os alunos, pois a partir delas os discentes podem aprender os conceitos essenciais, como os conceitos de resistência, raça, etnia, racismo e branquitude, conceitos que são utilizados para as gincanas, mas também nas suas vidas.

Os discentes entrevistados e participantes dessa pesquisa, aprenderam nesse processo da gincana escolar e de pesquisa coletiva que apesar das desigualdades e da repressão, que o reconhecimento e a valorização das populações negras devem estar presentes na escola e na sociedade. Que os símbolos e as personalidades históricas devem ser repensados, e que homens e mulheres negros devem ocupar os espaços de poder. Que hoje tanto a população negra, indígena e quilombola possam viver sua diversidade e cidadania, na escola e na vida.

A pesquisa também revelou a presença do racismo na escola, porém hoje existem canais de denúncia da própria escola divulgados amplamente pela gestão, professores, grêmios e lideranças estudantis. Nesse processo de construção de uma escola antirracista, as atividades de celebrações que fazem parte do calendário escolar e da cultura escolar antirracistas continuam presentes na escola, não só pela visibilização, mas pelas discussões e mudanças de postura que eles podem trazer.

Ademais, a gincana escolar antirracista, é permanente enquanto referência para o fortalecimento da educação antirracista e promotora das relações étnico-raciais, sendo lembrada e refletida durante todo ano letivo. A inclusão do calendário afroafirmativo, proposto nas Orientações para Relações Étnico-Raciais e Semana da Consciência Negra, engaja professores e estudantes promovendo diálogos de identidade e diversidade durante todo ano letivo.

A prática mostrou que as pesquisas feitas na gincana, permite que o Ensino de História ganhe força e sentido, pois a partir das gincanas os discentes aprendem a desenvolver o pensamento histórico, pois passam pelo processo de pesquisa e investigação históricas. Nas atividades investigadas nesta pesquisa, os discentes aprendem a interpretar fontes, reconstruir narrativas, lidar com os diferentes tipos de fontes, como textos, imagens, relatos orais e produções culturais. Essas práticas são potentes e rompem com o ensino tradicional, de memorização de fatos e datas, se aproximam da ideia de história com (re)construção e não como verdade pronta.

A pesquisa também revelou questões importantes: nem todos os docentes obtiveram êxito ao orientar suas equipes da gincana. Algumas equipes nesse processo acabam não chegando ao objetivo e propósito dos editais da gincana e esses fatores estão ligados ao desinteresse de alguns docentes, falta de tempo nos planejamentos para estudar e se atualizar,

ou mesmo não dominar as questões trabalhadas na gincana e também desinteresse dos discentes. Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de organizar, guardar e manter as produções feitas pelos alunos no processo de pesquisa e apresentação das gincanas antirracistas, pois nesses processos boa parte dos materiais produzidos pelos professores e alunos são descartados.

Como contribuição prática, o produto desse trabalho foi a organização de um acervo e repositório digital, para salvaguarda da história e memória das gincanas escolares antirracista na EEMTI Presidente José Sarney, para consulta dos alunos, professores e demais interessados na temática. Esse produto é mais que uma ação organizacional, é uma prática pedagógica alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais, pois a escola é espaço de produção, valorização e preservação de saberes. Esse é um reconhecimento aos estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e os insere em uma continuidade histórica em que esses registros poderão ser interpretados no futuro. Ademais, o acervo e repositório digital das gincanas antirracistas, preserva produções de narrativas historicamente silenciadas.

Durante toda minha história enquanto discente, sempre tive a necessidade de olhar para o outro e para mim. O racismo presente na sociedade na história da minha de parte da família, sempre me incomodou. Mesmo estando em uma família racialmente diversa, com pai negro, mãe branca, tios e tias brancos ou negros, sempre houve em parte da família materna, a presença de um discurso racista e de embranquecimento, aprendido por gerações e pelo ideal cearense de branqueamento. Negros de pele clara na família materna nunca se viram como negros.

Minha avó materna, Matilde, que não conheci, se afirmava filha de indígena, segundo conta minha mãe. Ela não sabia dizer a origem de seu povo. Foi dela que meu filho herdou os cabelos pretos e lisos dos povos originários. O meu pai, seu Alci, tem sua origem em Ingazeiras região do Cariri, homem negro, com irmãos e irmãs negras, nunca entendeu de fato a importância que a convivência com os seus irmãos e irmãs, meus tios e tias que se afirmavam pretos, interferiu positivamente no meu posicionamento diante do mundo e do combate ao racismo.

Sou uma mulher branca, de cabelos castanhos e professora, os meus antepassados e a história da minha família multirracial, fez com que eu enquanto pessoa branca me inserisse em diversos contexto com pai, mãe, tios e tias, primos e primas em que o racismo por diversas vezes, atravessava os discursos, principalmente o discurso do branqueamento.

Como pessoa branca, em um contexto familiar multirracial, o racismo sempre me indignou. Como professora, em sala de aula e na escola percebi a necessidade particular

também social de encontrar caminhos para combatê-lo. O caminho que encontrei foi a sala de aula e a gincana escolar antirracista.

O racismo atravessa famílias, o cotidiano escolar e influencia relações, expectativas e oportunidades, muitas vezes de forma velada, como aponta Munanga (2009). O racismo é estrutural, atravessa as relações de poder e a educação escolar.

Como pessoa branca entendo como a branquitude e o racismo como faces da mesma moeda que atravessou minha família, atravessa outras famílias, a escola e a sociedade. Compreendo que pessoas brancas precisam entender que estão racialmente inseridas, pois na sua construção enquanto pessoas não foram ensinadas a se pensar enquanto um grupo racial, mas se pensam como matriz. Nesse pensamento, os outros grupos teriam que seguir esse modelo pensado pela branquitude, e isso é muito grave.

A branquitude aprisiona os brancos na ignorância, em discursos como “todos somos iguais” e no discurso de superioridade ao pensar um ideal branco europeu como padrão e hierarquizar as outras raças. O racismo, por outro lado, aprisiona as pessoas “não brancas” nesse imaginário do outro, hierarquizado a partir desse ideal de brancura. Por fim, esta pesquisa reafirma que superar a branquitude e o racismo é sair dessa ignorância, superar o racismo na escola é nos colocar sobre a realidade assim como ela se apresenta, sem a máscara da branquitude e sem o racismo velado.

Ao responder à pergunta norteadora: como podemos construir uma escola antirracista a partir do estudo do movimento negro e da positivação no negro na sociedade cearense e em Caucaia através das gincanas escolares afro-brasileiras e indígenas sem cair no paradigma da pedagogia do evento? Conclui-se que, se por um lado as gincanas podem se aproximar da pedagogia do evento, por outro elas revelam a potência do Ensino de História e potencializam a autonomia e os saberes construídos pelos estudantes ao longo do ano letivo. A gincana escolar antirracista, possibilita a criatividade, as conexões com os movimentos sociais, a valorização das memórias coletivas, a solidariedade, a produção de saberes e celebração das diversidades, por fim a escola torna-se espaço contínuo de combate ao racismo. As reflexões feitas pelos alunos e professores no processo de construção da gincana atravessa o evento, a escola, elas são para vida pois possibilitam o desenvolvimento da nossa própria humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Pallas, 2007.

ALMEIDA, Silvío. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.

ANTUNES, Ticianá Oliveira. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Revista Aedos**, v. 4, n. 10, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/29051>. Acesso em: 26 out. 2025.

ALMEIDA, Silvío. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Maria Susana Mikui; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. Tecendo a história: arquivos escolares e formação da memória educacional da Escola Estadual 26 de Agosto em Campo Grande/MS (1936-1970). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 203-209, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5303/3331>. Acesso em: 3 maio 2026.

AMBIENTE escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram racismo, diz pesquisa. **G1**, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ARAUJO, Valdei. Atualizar monumentos e (des)ativar histórias. In: MENEGUELLO, Cristina; BENTIVOGLIO, Julio. **Corpos e pedras: estátuas, monumentalidade e história**. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

ARAUJO, Valdei. O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo (org.). **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191–216.

ARRUTI, José Marinho. In: PINHO, Osmundo (org.). **Raça: perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA; Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: ABA, 2008.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: <https://projetchronos.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-27.

BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314806108>. Acesso em: 26 set. 2025.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. **Revista de Educação do UNIFOA**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71–84, jan./jun. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 003/2004, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Caucaia – Casa de Câmara e Cadeia**. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/caucaia-casa-de-camara-e-cadeia/#!/map=38329&loc=-3.7344160000000003,-38.655439999999999,17>. Acesso em: 15 de fev. 2025.

BRASIL. **Inventário do Patrimônio Cultural**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Educação Patrimonial: inventários participativos**: manual de aplicação. Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf Acesso em: 23 de fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq> Acesso em: 6 maio 2026.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, ed. especial, p. 22–38, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/596> Acesso em: 20 ago. 2024.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: a supremacia racial e o branco anti-racista. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 6 maio 2026.

CARVALHO, Aline Vieira de; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

CAUCAIA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CMEC nº 24/2018: educação escolar quilombola*. Caucaia, 25 maio 2018. Disponível em: https://www.caucaia.ce.gov.br/conselhosacoes.php?id_conselho=4. Acesso em: 26 abr. 2026.

CEARÁ NA HISTÓRIA. **Abolição dos Escravos:** Ceará se Antecipa à Áurea. 2016. Disponível em: <https://cearanahistoria.blogspot.com/2016/05/abolicao-dos-escravos-ceara-se-antecipa.html>. Acesso em: 6 maio 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Edital do Selo Escola Antirracista.** Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/08/edital_selo_escola_antirracista.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

CEARÁ. **Edital do Selo Escola Antirracista.** Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: [minuta_edital_selo_escola_antirracista_vf.docx.pdf](#). Acesso em: 8 fev. 2025.

CEARÁ. **Diretrizes para o Ano Letivo 2025.** Fortaleza, CE, 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/01/diretrizes_2025.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução nº 497/2021. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.** Fortaleza, CE, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Lançado edital do Selo Escola Antirracista para unidades de ensino da rede estadual.** 2023. Disponível em: Lançado edital do Selo Escola Antirracista para unidades de ensino da rede estadual - Governo do Estado do Ceará. Acesso em: 8 fev. 2025.

CEARÁ. **Projeto Patrimônio para Todos percorre novos bairros da periferia de Fortaleza promovendo oficinas de educação patrimonial e pesquisa de campo para reconhecer bens culturais.** 2024. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/08/06/projeto-patrimonio-para-todos-percorre-novos-bairros-da-periferia-de-fortaleza-promovendo-oficinas-de-educacao-patrimonial-e-pesquisa-de-campo-para-reconhecer-bens-culturais/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

CEARÁ. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Análise dos indicadores socioeconômicos do Ceará.** Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/Apresentacao_Informe_23.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Etnias das escolas indígenas do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, [s.d.]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Etnias_escolas_indigenas.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Dados sobre comunidades quilombolas do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, [2016]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/dados_Quilombola_jul_16.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

CEARÁ. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Enfoque Econômico nº 270: Indicadores de educação por cor ou raça – Ceará 2022**. Fortaleza: IPECE, 2024. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2024/02/Enfoque_EconomicoN270_230224.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 416/2006**. Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0416-2006.pdf>. Acesso 22 nov. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Aníbal Florestan. Lisboa: Antígona, 2000.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: UNESP, 2010.

DA SILVA, Claudia de Oliveira. DA SILVA, Maria Eliene Magalhães. Educação Escolar Quilombola: Uma Construção Coletiva no Município de Caucaia- Ce. *In*: DA SILVA, Maria Eliene Magalhães (org). Resistências e Lutas: nos Ensinos Indígenas, Quilombola, EJA, Básico e Superior. Fortaleza: Impreco, 2019.

DE ALDEIA A CIDADE: conheça a história de Caucaia, que hoje celebra 263 anos; veja imagens. **Diário do Nordeste**. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/de-aldeia-a-cidade-conheca-a-historia-de-caucaia-que-hoje-celebra-263-anos-veja-imagens-1.3289241>. Acesso em: 4 mar. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Ana Carla Sabino. “Combates pela História Ensinada”: O arquivo escolar como patrimônio documental, fonte e objeto para aprendizagem histórica. *In*: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Patrimônio direitos e resistências: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede. Vitória, Es: Editora:: Milfontes, 2022. Disponível em: https://62a039c4-b382-4af3-bdfa-c4b4c62295de.filesusr.com/ugd/09f1a9_098774b89b534f3990e8625f5ed86638.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. *In* Ferreira, Aparecida de Jesus (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editora, p. 127-160, 2015.

FERREIRA, Hilário. **As balas perdidas sempre encontram os corpos negros**. O Povo,

Fortaleza, 07 mar. 2022. Disponível em:

<https://mais.opovo.com.br/jornal/paginas-azuis/2022/03/07/hilario-ferreira-as-balas-perdidas-sempre-encontram-os-corpos-negros.html>. Acesso em: 19 maio 2025.

FERREIRA, Hilário. Negros no Ceará: ideologia do embranquecimento, invisibilidade e resistência. **Ceará Criolo**, 7 set. 2020. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/negros-no-ceara-ideologia-do-embranquecimento-invisibilidade-e-resistencia/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2006.

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. *In: Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003, p. 366 – 497.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. *In: SOUZA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide (org.). Uma nova História do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p. 103–132.

GARCIA, Paulo Cesar Alves. **Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de livro didático antirracista e decolonial**. FGV. 2023.

GOMES, Arilson dos Santos. **Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 64, p. 189–214, 2017. Acesso em: 6 set. 2024.

GOMES, Arilson dos Santos; RIBEIRO, Matilde; FREITAS, Tiago Moraes de. **Educação antirracista e ações afirmativas contra o crime perfeito**. *Argum., Vitória*, v. 16, n. 2, p. 169-185, maio/ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Currículo, identidade e diferença: reflexões sobre a temática racial no Brasil. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Educação e multiculturalismo**: a prática pedagógica no cotidiano escolar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 139–157.

GOMES, Nilma Lino. Movimentos negros educacionais e a construção de uma pedagogia antirracista. In: OLIVEIRA, Ivo de; SANTOS, Maria Aparecida (org.). **Educação e relações raciais**: reflexões e experiências de práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 39–58.

GOMES, Arilson dos Santos. As relações raciais no Ceará e o raid dos jangadeiros negros em época de Lei Afonso Arinos (1951-1958). **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. 115, 2024. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24227>. Acesso em: 26 out. 2025.

GONÇALVES, Janice; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Memória, Ética e Reparação. Apresentação do dossiê. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 20, no 42, p. 04 7, 2019. (22/11). Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724620422019004/pdfc>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 81, p. 99–114, jul. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HALL, Stuart (2003). **Representação**: Representações culturais e práticas significantes. Londres: SAGE.

HOOKS, bell. Olhares Negros: Raça e Representação. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. **Pesquisa do Instituto Peregum com o Projeto SETA apresenta dados sobre percepção do brasileiro sobre racismo**. 2025. Disponível em: <https://www.institutoperegum.org.br/pesquisa-seta>. Acesso em: 8 fev. 2025.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406/1274>. Acesso em: 6 maio 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAVUNGO. **Entrevista concedida** a Aline Alves de Souza. Arquivo em áudio, 12 min. Caucaia 3 de dez. de 2025.

MATTOS, Geísa; ACCIOLY, Izabel. “Tornar-se negra, tornar-se branca” e os riscos do “antirracismo de fachada” no Brasil contemporâneo. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, 2021. DOI: 10.1080/17442222.2021.2015950.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

MECKMMISH, Sue. Provas de Mim... In: HEYMANN, Luciana, NEDEL, Letícia (Orgs). **Pensar os arquivos**. Uma antologia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MECKMMISH, Sue. **Provas de Mim... Novas Considerações in:** HEYMANN, Luciana, NEDEL, Letícia (Orgs). **Arquivos Pessoais. Reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

MENDES, Pedro. **A ideologia da branquitude e a identidade cearense**. Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <https://cienciassociais.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/2010-pedro-mendes.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

MORENO RANGEL, Néstor Eliécer; FRANCISCO, Camila Rodrigues; SANTOS, Bruno Vieira dos. Antropologia da dominação, lesbianidade feminista decolonial e a re-direitização da sociedade: uma entrevista com Ochy Curiel. **Cadernos Pagu**, n. 64, p. e226406, 2022.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Polén, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das relações étnico-raciais e de identidade. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das** MUNANGA, Kabengele. **O que é o negro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das relações étnico-raciais e de identidade. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta**. 2012. 189f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e suas trajetórias. In: **Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio**, v. 1. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos Nogueira (Org.). **Patrimônio, Resistência e Direitos:**

histórias entre trajetórias e perspectivas. Vitória: Milfontes, 2022. Disponível em: https://www.gtpatrimonioanpuh.com.br/_files/ugd/09f1a9_098774b89b534f3990e8625f5ed86638.pdf. Acesso 10 jan. 2026.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Patrimônio e Cultura Popular. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas: UNICAMP, 2020. (17/01).

NSIMBA. **Entrevista concedida** a Aline Alves de Souza. Arquivo em áudio, 24 min. Caucaia 30 de out. de 2025.

NZINGA. **Entrevista concedida** a Aline Alves de Souza. Arquivo em áudio, 15 min. Caucaia, 18 de jun. de 2025.

OLIVEIRA, Michelle Juliane Ferreira. “**Professora, qual a minha cor?**”: caminhos para construção e positivação da identidade negra dos jovens da EEM Alice Moreira de Oliveira em Caucaia - CE. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado em História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

PATRIMÔNIO PARA TODOS. **Caucaia**. Disponível em:

<https://patrimonioparatodos.wordpress.com/tag/caucaia>. Acesso em: 23 fev. 2025.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. (22/11).

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 40, p. 122–137, 1999. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i40p122-137. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28427>. Acesso em: 26 abr. 2026.

POR QUE O CEARÁ DECLAROU A 'EXTINÇÃO DOS INDÍGENAS' HÁ 160 ANOS - P.A. DAMASCENO. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 6 de Junho de 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/pa-damasceno/por-que-o-ceara-declarou-a-extincao-dos-indigenas-ha-160-anos-1.3377522>. Acesso 20 mai. 2024.

PORTO, Bernardete de Souza. **Ludicidade e práticas pedagógicas**: um olhar sobre a educação infantil. Petrópolis: Vozes, 2004.

POTIGUARA, Eliane. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 219-228, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WWYxX7n8VMwTq4Chc8NRzkq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2026.

PROJETO político pedagógico da EEMTI Presidente José Sarney do ano de 2014, 2022, 2024 e 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 6 maio 2026.

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. **Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RATTS, Alex. **A diferença negra e indígena no território**: observações acerca de Fortaleza e do Ceará. Geosaberes, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 3–16, jan./jun. 2016.

REGIMENTO Escolar da **EEMTI Presidente José Sarney** de 2022 e 2025.

REIS, Aline Fernanda; CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Patrimônios culturais da população negra**: revisitando o tema.

RIBEIRO, Cícera Rozizângela Barbosa. **Negras celebrações**: o movimento negro e os sentidos da liberdade(1984-1995). UFC, Fortaleza. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Vera. Entre a “negra nua” e a “cidadania negra”: notas etnográficas sobre identidade negra no Nordeste do Brasil. In: ALENCAR, Claudiana Nogueira et al. (org.). **Discursos, fronteiras e hibridismos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 1-25.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história** – formas de consciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História e consciência histórica**: a formação da identidade e o ensino de história. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAIMI, Flávia Eloísa. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

BARCA, Isabel. *Aula oficina*: do Projeto a Avaliação. In: **Jornada de Educação Histórica**, 4.

SESSENTA e oito cidades do Ceará têm quilombolas, e Caucaia concentra maior número; veja como é em seu município. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 26 jul. 2025. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/amp/68-cidades-do-ceara-tem-quilombolas-e-caucaia-concentra-maior-numero-veja-como-e-em-seu-municipio-1.3397512>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação: projeto político e ação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Erlânia Pereira da; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Fortalecendo a identidade afrodescendente a partir da gincana “Territórios educativos e cultura popular”. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, p. 99–116, 2005.

SOUZA, A. R. **Dados sobre as comunidades quilombolas no estado do Ceará**. 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/dados_quilombola.pdf. Acesso em: 23 de fev. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário aplicado pelo google forms em junho de 2024.

Gincana escolar e Murais afrobrasileira

Esta consulta online é direcionada a estudantes do 3º ano do ensino médio. Ao prosseguir você atesta que entende e concorda em fornecer seus dados em conformidade com a Lei nº 13.709 - Lei Geral de Proteção de Dados pessoais (LGPD), para a pesquisa da Professora Aline Alves que será utilizada apenas para fins de estudo acadêmicos. Não haverá divulgação de respostas individuais e o anonimato está garantido.

* Indica uma pergunta obrigatória *

1.Nome *

Série e turma *

2.Qual sua idade ?

*

3.Qual seu gênero?

☐Feminino

☐masculino

☐não binário

☐outros

4.Qual a raça/cor você se identifica?

☐Preto

☐Pardo

☐Indígena

☐Amarelo

☐Branco

5.Quais edições da gincana você participou?

☐2022

☐2023

☐não participei

6.Você participou de alguma pintura de mural (Graffites) nas paredes da escola nas edições da gincana?

☐sim

☐não

7.Você considera que o formato da participação nas gincanas em equipes é?

☐Ruim

☐Razoavel

☐Bom

☐Muito bom

8.Em uma escala 1 a 5 (sendo 1 menos importante e 5 mais importante) , Como você considera a existência de grandes murais com a temática afro-brasileira na sua escola?

☐1

☐2

☐3

☐4

☐5

9.De 1 a 5 , quanto você se sente representado nesse mural (sendo 1 menos representado e 5 mais representado)?



()1

()2

()3

()4

10. Você considera que esses murais e sua construção nas gincanas contribuem para termos uma escola com práticas antirracistas?

()Sim

()Não

11.Qual a palavra que vem a sua cabeça quando você olha a imagem do mural acima?

Roteiro das Entrevistas

1. Por quê você decidiu estudar na EEMTI Presidente José Sarney?
2. Você já havia feito sua autodeclaração racial? Como você se autodeclara em relação a sua raça/ etnia?
3. Como você se sente no percurso da Gincana escolar antirracista na sua escola?
4. Como você vê a orientação dos professores no processo de pesquisa da gincana ?
5. Você sofreu racismo na escola?
6. Como a gincana contribui para a vida dos alunos fora da escola ?
7. Após participar da gincana algum você ou algum aluno que você conhece começou a se identificar como negro?
8. O que a gincana tem de diferente da sala de aula que atinge os estudantes mais profundamente?

APÊNDICE B

EDITAL GINCANA ESCOLAR 2025



IV EDITAL DA GINCANA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA / 2025

TEMA- NO CEARÁ TEM DISSO SIM! AFRO-CEARENSES E POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ.

Ou a educação é antirracista ou não é educação.

Barbara Carine.

1. Apresentação e justificativa.

A Gincana Cultural afro-brasileira e indígena 2025, tem como objetivo o fomento das leis 10639/03 e 11645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Ensino Básico, além de instituir o dia 20 de novembro como dia da consciência negra.

Além disso a escola visa trabalhar os conceitos de raça, negritude e branquidade como conceitos construídos historicamente e trabalhar os conhecimentos produzidos pelos negros e povos indígenas.

A Gincana Escolar afro-brasileira e indígena é pensada para desconstruir e combater o racismo na escola, em Caucaia e no Ceará.

O propósito primordial desta gincana é a integração dos alunos, promovendo a vivência da cooperação, do respeito mútuo, da solidariedade, da autonomia e da responsabilidade e o antirracismo. Ao engajar-se em atividades colaborativas e desafiadoras, os participantes são incentivados a desenvolver habilidades sociais e emocionais que são fundamentais para a sua formação cidadã.

2. REGULAMENTO

2.1 DA PARTICIPAÇÃO

Deverão participar todos os alunos matriculados na EEMTI Presidente José Sarney no ano de 2025, nos turnos INTEGRAL, bem como professores e funcionários.

2.2 DOS OBJETIVOS

Por meio deste projeto, a Escola busca promover a cultura afro-brasileira e a história decolonial e a construção de uma escola antirracista com o incentivo a solidariedade, o convívio social, o trabalho em equipe, a valorização do saber. Os alunos são incentivados a participar ativamente de desafios envolvendo conhecimentos de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas.

Os alunos são constantemente estimulados a desafios em situações de “adrenalina” alta, onde as emoções nem sempre conseguem ser controladas. Nesse momento o espírito de cooperação, a disciplina, a organização e a liderança são habilidades indispensáveis para o sucesso da tarefa.

3. DAS NOTAS

A Gincana Cultural deverá premiar os participantes com a nota **Bimestral** do 4º bimestre, sendo que as notas serão atribuídas por turma, da seguinte forma: equipe vencedora **nota 10,0 (dez)** a segunda colocada terá **nota 9,0 (nove)**, terceira colocada **nota 8,0 (oito)** e quarta a colocada a nota será definida pela comissão de organização (nota sete ou menor de acordo com a participação da equipe).

Cada nota será atribuída aos alunos de acordo com a sua participação e avaliação da comissão julgadora.

4. DA DIVISÃO DAS EQUIPES

As Equipes serão divididas pela comissão julgadora de acordo com o número de alunos, pela experiência em outras atividades e notas.

EQUIPE 1	EQUIPE 2	EQUIPE 3	EQUIPE 4
COR: Preta	COR: Vermelha	COR: Cinza	COR: Azul
3º A- Najla	3º B- Celiane	3º C- Cristyam	3º D- Edleuza
2º A- Doriane	2º D- Fabiana	2º C- Erbeni	2º E- Leticia
1º A- César	1º B- Débora	1º C- Livia	1º D- Clara

1º E- Mázio	2º B- Eduardo	1ºF- Norma	1º G- Roselir
-------------	---------------	------------	---------------

PROFESSORES ORIENTADORES: PDTS DE CADA TURMA OU PROFESSOR ESCOLHIDO PELA COMISSÃO ORGANIZADORA.

5. SORTEIO DOS TEMAS

EQUIPE	Equipe 1- PRETA	Equipe -2 VERMELHA	Equipe3- CINZA	Equipe -4 AZUL
	TEMA -I	TEMA- IV	TEMA-III	TEMA-II

TEMAS PARA SORTEAR

I- NO CEARÁ TEM DISSO SIM! AFRO-CEARENSES E O MOVIMENTO NEGRO NO CEARA.

Linha do tempo do movimento negro do Ceará, Mapa dos movimento negro e cultural em Caucaia, biografia dos líderes locais.

II -NO CEARÁ TEM QUILOMBOS SIM! RESISTÊNCIAS E LUTAS DO POVO QUILOMBOLA DE CAUCAIA,

Linha do tempo, Mapa dos quilombos no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e científica.

III – NO CEARÁ TEM INDÍGENA SIM! RESISTÊNCIA E CIÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ

Linha do tempo, Mapa dos territórios indígenas no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e ciência.

IV - EM CAUCAIA TÊM INDÍGENAS SIM! O POVO TAPEBA- (EDUCAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA)

Linha do tempo e conquistas de demarcação do território indígena tapeba, Mapa do território Tapeba , biografia dos líderes locais, diversidade cultural, ciência.

OBSERVAÇÕES:

1. Cada equipe deverá ter 01 (um) representante por turma nas reuniões da gincana. A primeira reunião acontecerá dia 28/10 /25.
2. Os representantes podem ser ou não o líder e/ou vice-líder de sala.
3. Os alunos que não tiverem participação em nenhuma das tarefas não receberão nota pela gincana ficando com ZERO. Uma vez entregue a relação de alunos participantes da gincana à comissão coordenadora, não será permitido, DE FORMA ALGUMA, o acréscimo ou a retirada posterior de nomes. OBS; ESSA RELAÇÃO DOS ALUNOS DEVERÁ SER FEITA E ENTREGUE PELO PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA TURMA(PDT) OU PELO LÍDER DA TURMA E ENTREGUE ATE O **DIA 08/12/2025** A EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA GINCANA (PROFESSORES: ARAMIS, LUCAS, ELANE , ALINE, FABLICIA, ALANA).
4. Dentro de cada equipe deverão haver grupos responsáveis por determinadas provas / tarefas.
5. Cada equipe deverá dividir as tarefas da gincana de forma que nenhuma equipe fique sobrecarregada.
6. As equipes deverão entregar aos seus PDTs **a relação das tarefas que cada equipe da sala ficará responsável ate dia 14/11/25.**

DA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DA GINCANA

As Tarefas desta etapa serão realizadas entre os dias 18 e 19/11/25 e 08 a 12/12/25

5. DAS MEDIDAS ADMINISTRATIVAS EM CASO DE INDISCIPLINA

1. Não será tolerada, sob nenhuma hipótese, qualquer forma de agressão, seja psicológica (intimidação, etc.), física ou verbal, com a comissão organizadora, com professores, membros do Núcleo Gestor, Funcionários e alunos;
2. Caso seja constatado pelo Núcleo Gestor e/ou comissão organizadora quaisquer desvios de conduta dos alunos durante a Gincana poderão ser tomadas medidas administrativas como:
 - 2.1. Advertência por escrito;
 - 2.2. Suspensão do(s) aluno(s) envolvido(s);
 - 2.3. Proibição de frequentar todas as atividades da gincana (exclusão das tarefas e da participação);
 - 2.4. Perda de pontos da(s) equipe(s) envolvida(s); a quantidade da perda de pontos será mensurada de acordo com a comissão organizadora;

2.5. Desclassificação da equipe;

2.6. Casos omissos serão analisados pelo Núcleo Gestor de acordo com o regimento escolar.

● **OBJETIVO GERAL**

- Conhecer as diversidades culturais, socioespaciais, materiais e imateriais afro-brasileiro, afro-cearense e indígena.
- Contribuir para melhoria da escola em relação ao meio ambiente escolar e disciplina e trabalho em equipe.
- Contribuir com a comunidade escolar na valorização e autoestima da negritude dos nossos alunos e comunidade.

● **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Incitar nos estudantes atitudes autônomas na construção do saber a partir da pesquisa;
- Propiciar o trabalho em grupo, desenvolvendo habilidades, tais como: cooperação, respeito, liderança, responsabilidade, compromisso, etc.

TRABALHOS

- Cada turma que representará uma equipe ficará com 3 ou mais tarefas da gincana para trabalhar e apresentar seus resultados durante o período da culminância do evento.
- Contudo, esse número de tarefas poderá ser alterado, nos casos em que o número total de tarefas dificulte essa distribuição.
- Ocorrendo isso, os organizadores poderão diminuir ou aumentar o número de tarefas para determinada turma de alunos.

CULMINÂNCIA

- Culminância – É o resultado de um Trabalho realizado por uma ou mais pessoas.
- Nossa Culminância ocupará, a princípio, três dias, mas poderá ser acrescentado um dia para a apresentação das atividades que foram propostas no Projeto.
- O horário das apresentações está previsto para às 8 Horas (Turno Manhã). 13:30 Horas (Turno da Tarde).

As Tarefas:

- **I – LIDERANÇAS -SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA –**
(APRESENTAÇÃO DAS LIDERANÇAS NEGRAS E INDÍGENAS 18/11/25) -
trazer nomes até 13 de novembro.
Turno Manhã-10 -11:40) (250p)
- **II- OFICINAS SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA –** (OFICINAS DOS
CONHECIMENTOS NEGROS E INDÍGENAS) 19/11/25. Turno manhã- 10- 11:40)-
(até 100 pontos por oficina)
- **III- Produção de cartazes sobre as oficinas.** (19/11/2025)Cada sala produzirá 2
Cartazes sobre a Oficina ministrada no período da manhã que deverá ser afixado no
corredor da sua sala. (até 50 pontos por cartaz)
- **IV- Sala Temática No Ceará tem disso sim!** (até 500p)
- **V- Danças afro-cearenses e indígenas** (até 300p)
- **VI- Teatro** (até 300 p)
- **VII- Exposição de Fotografias do movimento negro, quilombola e indígena de
Caucaia-CE.** (até 250p)
- **VIII- Pintura de murais de LIDERANÇAS NEGRAS E INDÍGENAS** importantes
para o movimento negro ou indígena do Ceará e de Caucaia)
(Lideranças políticas, artistas, cientistas, escritores e escritoras, griôs ou lideranças da
comunidade) (Grafitti – até 500p)
- **IX Jogos e Desafios** (Pontuação Indicada durante o evento)- Ler material de apoio que
estarão nas referências no final deste edital. (pontuação dependerá de como as equipes
irão se sair durante a realização das atividades)
- **X- Desfile – Desfiles Afro-indígenas- Celebrando a diversidade afro- Cearense e
Indígena.**(300p)
- **XI- Mesa redonda- Tema: Desafios da visibilidade Afro-cearense e indígena na
História do Ceará e de Caucaia.** (Até 400p)
- **XII- Exposição** (Até 500) – **Saberes Ancestrais**
- **XIII- Curta-metragem** (Até 300p)
Criação com um curta-metragem de cada equipe com o making off das atividades
que foram construídas pelas equipes.
OBS: As turmas deverão desenvolver de acordo com o seu tema sorteado para sala
temática.
- **XIV- Diário de bordo-** Todas as equipes deverão registrar as impressões e a construção

das atividades desenvolvidas na gincana (até 350p)

- XV- Grito de Torcida (até 200p)
- XVI- Visitas do Público Escolar nas salas temáticas.(até 150p)
- XVII- Visita nas salas temáticas dos Responsáveis. (até 150p)
- XVIII- Doação dos fardamentos semi-novos -3º ANOS Integral. (até 200P)
- XIX- Doação de Mochilas semi-novas ou novas. (até 300. P)
- XX- Durante a gincana teremos provas surpresas (até 100p)
- XXI- Autodeclaração étnico- Racial. (Até 100 pontos)

I – POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA (20/11) e POVOS INDÍGENAS– (APRESENTAÇÃO 18/11/25)- (250 PONTOS)

- Cada equipe trará para escola um ou mais representantes do movimento negro ligado a cultura, a educação, esporte , saúde etc. O representante deverá apresentar sua trajetória de vida, sua relação com o movimento negro, com a cultura afro-brasileira ou indígena. Poderá haver apresentação de cunho cultural.

Pontuação: Tarefa Cumprida -250 PONTOS

II– OFICINAS DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA E POVOS INDÍGENAS – (APRESENTAÇÃO 19/11/25)- (ATÉ 100 PONTOS POR OFICINA)

- Cada turma deverá promover oficinas sobre a história, cultura, religiosidades, artes, ciências Afro-brasileiros, afro-cearenses ou indígenas.

- ex: Oficinas de artes, grafite, rodas de conversas sobre o Racismo e o antirracismo, oficinas de capoeira, oficinas de religiões de matrizes africanas ou aquelas que os alunos possam escolher junto ao professor-orientador e estejam ligadas a sua temática. As oficinas poderão ser promovidas pelos alunos, professores da escola ou de outras instituições, lideranças do movimento negro ou indígena.

- Todas as oficinas serão acompanhadas e avaliadas pelos professores da turma no horário.

OBS: Os temas das oficinas deverão ser entregues aos PDTs ou a coordenação da gincana(Aline, Aramis, Elane, Lucas) até dia 13 de novembro para divulgação.

III- Produção de cartazes sobre as oficinas 19/11/25- (até 50 pontos)

- Cada sala produzirá no turno tarde pelo menos 2 Cartazes sobre a Oficina ministrada no período da manhã que deverá ser afixado no corredor da sua sala. (Até 50 pontos por sala)
- Os avaliadores participarão do momento de confecção dos cartazes e a posterior avaliação.

(Horário: 13:30 até às 14:50)

- O Material utilizado deverá ser levado pelos alunos.

IMPORTANTE

Atividades II a XVII- serão realizadas de 08 a 12 de dezembro.

OBS: O QUE NÃO DEVE SER FEITO NAS APRESENTAÇÕES DURANTE AS GINCANAS:

1. Retratar pessoas negras em papéis de escravizados, subalternizados ou sendo humilhados.
2. Retratar os povos indígenas apenas como “semi-nus nas florestas” ou como “selvagens”.
3. Pintar o rosto de preto (blackface) ou usar cocares e penas sem significado cultural.

IV- Sala Temática no Ceará tem disso Sim! (até 500 P)

1- AFRO-CEARENSES E SUA DIVERSIDADE CULTURAL

Linha do tempo do movimento negro do Ceará, Mapa dos movimento negro e cultural no Ceará , biografia dos líderes locais.

2 - QUILOMBOS E RESISTÊNCIAS CEARÁ E EM CAUCAIA

Linha do tempo, Mapa dos quilombos no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e científica.

3 - MOVIMENTO INDÍGENA NO CEARÁ E A CIÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS

Linha do tempo, Mapa dos territórios indígenas no Ceará e em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e ciência.

4 - MOVIMENTO INDÍGENA EM CAUCAIA- O POVO TAPEBA- (EDUCAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA

Linha do tempo, Mapa do território Tapeba em Caucaia, biografia dos líderes locais, diversidade cultural e Ciência.

V- Danças. (até 300 p)-Apresentação de danças (coreografia) ligada a temática abordada que tenha relação com a cultura afro-brasileira, afro-cearense ou indígena.

As danças devem ter elementos que demonstrem a relação cultural do Brasil e do Ceará com os povos indígenas ou afrodescendentes.

Tempo máximo 10 min.

VI- Teatro; (até 300 p)- Apresentação de acordo com o tema sorteado (Questão Negra ou Indígena) para as equipes e relacionar a questão antirracista.

Tempo máximo 7 min.

As falas dos atores e música poderão ser feitas com o recurso dos microfones portáteis devidamente acoplados ou gravados anteriormente para dublagem.

VII–Exposição de fotografias :(até 250p) abordando assuntos referentes à política, a economia, a sociedade, a cultura que sejam mais atuais e estejam ligadas a temática da gincana. As fotos deverão ser feitas em Caucaia e deverão conter elementos do movimento cultural negro , Quilombola ou indígena.

Mínimo- 10 fotos- Todas as fotos deverão ter legenda (Local, data, autor da fotografia e situação da foto)

. (*Linguagens e Códigos e Humanas*).

- Todas as equipes deverão apresentar as fotografias que serão expostas em uma sala de aula designada para isso. (todas as equipes irão dividir a mesma sala)

VIII–Pintura de murais de persolalidades Negras ou indígenas importantes para o movimento negro e indígena do Ceará ou de Caucaia (Grafitti – até 500p)

-O espaço a ser grafitado será no local a ser definido. As equipes deverão escolher as personalidade afro-cearense ou indígenas e indicar a coordenação da gincana. O esboço do desenho deverá ser previamente aprovado. As imagens devem conter uma legenda explicando a importância da personalidade para o Ceará ou Caucaia.

Locais sugeridos pelas equipes para seus murais:

Equipe Preta-_____

Equipe Cinza-_____

Equipe Azul-_____

Equipe Vermelha-_____

IX- Jogos e Desafios (Pontuação Indicada durante o evento)

Os alunos deverão ler os textos abaixo para responder as perguntas.

OBS:Cada equipe deverá inscrever 10 participantes para essa prova.

1. Povos indígenas do Ceará- link:

<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Povos-indigenas-no-Ceara.pdf>

2. Mapa: Povos indígenas do Ceará:

<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/18.pdf>

3. Pagina 15 a 19 -[Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Google Drive](#)

4.[Gloss_rio_de_palavras_racistas_e_suas_substitui_es_1671272515.pdf](#)

5. [\(99+\) Os Povos Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará](#)

6.[Negros no Ceará: ideologia do embranquecimento, invisibilidade e resistência - Ceará Criolo](#)

7.[ARQUIVO MARCELO BONAVIDES - Estrelas que nunca se Apagam - : LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVIZADOS NO CEARÁ - 25 DE MARÇO DE 1884](#)

X- Desfile – Celebrando a diversidade afro-cearense e indígena. (300p)

- Cada equipe irá desenvolver elementos da cultura afro-cearense ou indígena e levar um desfile masculino e feminino.

OBS: (3 alunos mulheres e 3 homens no mínimo podendo ir até 5 alunos por sexo)

- Os alunos são responsáveis pela montagem do desfile e deverão indicar 1 ou 2 alunos que deverão narrar o desfile e os elementos que compõem os trajes e adereços. Os alunos deverão explicar a escolha de acessórios, roupas e pinturas corporais.
- tempo (7 min)

XI- Mesa redonda- Tema: Desafios da Visibilidade Afro-Cearense e Indígena na história do Ceará e de Caucaia. (Até 400 p)

- 1º Rodada- 5 minutos de fala para cada equipe (3 participantes por equipe)
- 2º Rodada- As equipes têm direito de fazer perguntas a uma outra equipe.
- 3º Rodada- Indicar formas de combater o racismo na escola e na comunidade
- (5 min para cada equipe)

XII- Exposição - Saberes ancestrais (Até 400p)

A sala de Exposição deverá conter pelo menos 2 dos temas abaixo:

- 1. Matemática e Física- Ciência e Tecnologia Africana e indígena.**
- 2. Religião e Filosofia- Espiritualidade e Cosmovisão ancestral- Religiões afro-brasileiras e respeito à diversidade.**
- 3. Biologia e Medicina- Cura, ervas e sustentabilidade dos povos indígenas.**

4. Português e Artes: Vozes negras e indígenas na Literatura e nas artes visuais.

XIII- Curta-metragem: Criação com um curta-metragem **do Making Off da sua equipe.**

Orientações: Planejar a gravação, capturar os momentos de preparação e execução, e editar o material para contar uma história envolvente. O objetivo é mostrar a perspectiva dos bastidores e a dedicação dos alunos, professores e organizadores, criando uma memória duradoura do evento.

Tempo: 2 a 5 min

XIV- Diário de Bordo (até 350 p)

As equipes deverão ter um diário de bordo onde deverão descrever como foi feita a pesquisa de cada tarefa da gincana e sua posterior execução. Os caderno de bordo poderão ser digitais ou manuscritos. Deverão conter registros escritos e fotográficos da construção de cada etapa. Deverá ser entregue à coordenação até o dia 12/12/25 às 10h

XV- GRITO DE TORCIDA e MASCOTE (200 pontos)

Os alunos de cada equipe deverão organizar e criar 1 grito de torcida para avaliação. A letra deverá ser entregue à coordenação para avaliação até 14/11/25. Deverá conter elementos da temática geral e relacionada a relacionada a equipe, elementos que valorizem a cultura afro-cearense e indígena e elementos antirracistas.

O mascote deverá estar relacionado às cores da equipe ou a temática da gincana.

OBRIGATORIAMENTE O MASCOTE DEVERÁ ESTAR PRESENTE EM TODAS AS APRESENTAÇÕES DO GRITO DE TORCIDA.

tempo máx -1 min

XVI- Visitas do Público Escolar nas salas temáticas.(Máximo de 150 p)

- Cada equipe deverá ter um público de 30 alunos nas visitas a cada sala temática.(Cada aluno pontua 5 pontos)
- Cada equipe deverá indicar 1 aluno para fazer a frequência e 1 aluno de outra equipe para fiscalizar.

XVII- Visita às salas temáticas dos Responsáveis. (pontuação máxima até 150p) -

- Cada equipe deverá ter um público de até 30 responsáveis nas visitas a cada sala temática. (Cada responsável pontua 5 pontos)
- Cada equipe deverá indicar 1 aluno para fazer a frequência e 1 aluno de outra equipe para fiscalizar.
- A lista de responsáveis deverá ser enviada para os pdts até 02/12/25.

XVII- Doação dos FARDAMENTOS SEMI-NOVOS DOS 3º ANOS PARTICIPANTES DA GINCANA.(Até 200p)

As turmas deverão fazer uma campanha para doação de fardamento semi- novas dos 3º anos.

As fardas só serão contabilizadas se forem entregues em sacos transparentes, limpas e embaladas individualmente e com a numeração indicada na parte externa do pacote.

Fardamentos antigos, com manchas, rasgados não serão aceitos.

A Cada farda vai pontuar- 5 pontos . Cada equipe só poderá pontuar até 200 pontos.

A doação deverá ser entregue no dia 12/12/25 até às 10h.

Todo o material arrecadado será doado aos alunos novatos regularmente matriculados na EEMTI Presidente José Sarney em 2026.

XIX- Solidariedade- Mochilas Escolares (até 300 pontos)

As turmas deverão fazer uma campanha para doação de mochilas semi- novas.

A Cada Mochila Escolar vai pontuar- 10 pontos . Cada equipe só poderá pontuar até 300 pontos.

A doação deverá ser entregue no dia 12/12/25 até às 10h.

As mochilas deverão estar em sacos transparentes, embaladas individualmente e limpas.

Mochilas rasgadas, sem a embalagem correta ou em um estado ruim não serão contabilizadas.

Todo o material arrecadado será doado a instituição- ACALANTO FORTALEZA.

XX- Tarefas surpresas serão feitas durante o evento

XXI- Autodeclaração étnico- Racial. (Até 100 pontos)

A autodeclaração étnico-racial é fundamental para garantir a inclusão e a diversidade no ambiente de trabalho, na escola e em processos seletivos. Ela também é uma ferramenta importante para a implementação de políticas de ações afirmativas, visando corrigir desigualdades históricas na sociedade brasileira.

O formulário de autodeclaração geralmente inclui campos para o nome completo, CPF, e a identificação da etnia, que pode ser escolhida entre as opções: **Branca, Preta, Parda, Amarela, ou Indígena**. O documento deve ser assinado pelo declarante, que assume a responsabilidade pela veracidade das informações prestadas.

Nos dias em que ocorrerão a gincana as equipes deverão enviar todos os seus membros dos 1º anos e alunos novatos para preenchimento da sua declaração étnico racial junto ao diretor de turma. A nota da equipe será feita de acordo com a porcentagem da turma. Ou a média aritmética das porcentagens- Caso a equipe tenha mais de um 1º ano (Ex: 1º A = 94%= 94 pontos).

Os professores PDTS ficarão responsáveis de promover a aula sobre a importância da declaração étnico-racial.

Os questionários serão aplicados no dia 10/12/25.

ANEXO II

CALENDÁRIO DE APRESENTAÇÕES

08/12- 8:00 às 16:00 Organização das salas temáticas, Fotografia e de Exposição.
09/12- 8:00 às 11:00- Apresentação das salas temáticas, Fotografia e de exposição.
13:10 às 15:30 - Reorganização das salas (Obrigatório para pontuação)

10/12- 8:00 as 11:00- Apresentações artísticas, Mesa Redonda, tarefa Surpresas.
11/12- 8:00 as 11:00- Apresentações artísticas, Jogos e Desafios.
12/12- Até as 10h - Entrega das doações, diários de bordo e Resultado final.

-Calendário com os horários das apresentações estará disponível até 27/11/25.

-Poderão haver atividades no turno tarde caso haja necessidade.

Indicações de Leitura:

1. Povos indígenas do Ceará- link:
<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Povos-indigenas-no-Ceara.pdf>

2. Mapa: Povos indígenas do Ceará:
<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/18.pdf>
3. Pagina 15 a 19 - [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Google Drive](#)
4. [Glossário de palavras racistas e suas substituições 1671272515.pdf](#)
5. [\(99+\) Os Povos Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará](#)
6. [Negros no Ceará: ideologia do embranquecimento, invisibilidade e resistência - Ceará Criolo](#)
7. [ARQUIVO MARCELO BONAVIDES - Estrelas que nunca se Apagam - : LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVIZADOS NO CEARÁ - 25 DE MARÇO DE 1884](#)
9. História Preta das Coisas. Autora: Barbara Carine.
<https://pt.scribd.com/document/781662223/Livro-Historia-Preta-Das-Coisas>

APÊNDICE C

LINK PARA ACESSO AO ACERVO E REPOSITÓRIO DA GINCANA ESCOLAR ANTIRRACISTA.



<https://pjsonline.digital/acervo-gincana-antirracista/>