

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE
TRABALHADORES: AS POSSIBILIDADES APRESENTADAS
PELOS CICLOS DE ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS E
CULTURAS AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**

**ANTI-RACIST EDUCATION IN THE TRAINING OF
WORKERS: THE POSSIBILITIES PRESENTED BY THE
CYCLES OF STUDIES ON AFRICAN, AFRO-BRAZILIAN
AND INDIGENOUS HISTORIES AND CULTURES**

**EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LA FORMACIÓN DE
TRABAJADORES: LAS POSIBILIDADES QUE PRESENTAN
LOS CICLOS DE ESTUDIOS SOBRE HISTORIAS Y
CULTURAS AFRICANAS, AFROBRASILEÑAS E INDÍGENAS**

Helena Soares Cardoso¹
Roselene Moreira Gomes Pommer²
Zípora Rosauo Araújo³

Resumo: As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ampliaram os debates em torno da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira promovendo, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, desde 2010, atividades pedagógicas com fins antirracistas. Este texto reflete sobre a pertinência dessas atividades desenvolvidas com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. As atividades referem-se aos Ciclos de Estudos sobre História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas, evento anual que visa refletir sobre o racismo estrutural e institucional e a falta de representatividade vivenciada pelas(os) estudantes negras(os) naquele espaço que pretende ser de educação integral, igualitária e humanística.

Palavras-chave: Ensino Técnico. Racismo. Educação Étnico Racial.

¹ Estudante do Curso Técnico em Eletrotécnica. CTISM/UFSM. Instituição. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7314-3211>. E-mail: cardosohelena567@gmail.com.

² Dr^a em História. CTISM/UFSM. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9380-7003>. E-mail: roselenepommer@ctism.ufsm.br.

³ Acadêmica do Curso de Ciências Sociais. UFSM. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9879-095X>. E-mail: ziporarosaurocs@gmail.com.

Abstract: The Laws 10. 639/2003 and 11.645/2008 expanded the debates on indigenous, African, and Afro-Brazilian history and culture by promoting, since 2010, pedagogical activities with anti-racist purposes at the Industrial Technical College of Santa Maria. This text reflects the relevance of these activities developed with students from technical courses integrated into secondary education. The activities refer to the Study Cycles on African, Afro-Brazilian, and Indigenous Cultures and History, an annual event that aims to reflect on structural and institutional racism and the lack of representation experienced by black students in a space it intends to be of integral, egalitarian and humanistic education.

Keywords: Technical Education. Racism. Ethnic-Racial Education

Resumen: Las Leyes 10. 639/2003 y 11.645 / 2008 ampliaron los debates sobre la historia y la cultura indígena, africana y afrobrasileña promoviendo, desde 2010, actividades pedagógicas con fines antirracistas en el Colegio Técnico Industrial de Santa María. Este texto refleja sobre la relevancia de estas actividades desarrolladas con estudiantes de cursos técnicos integrados a la educación secundaria. Las actividades se refieren a los Ciclos de Estudio sobre Culturas e Historia Africanas, Afrobrasileñas e Indígenas, un evento anual que tiene como objetivo reflexionar sobre el racismo estructural e institucional y la falta de representación que experimentan los estudiantes negros en ese espacio que pretende ser de educación integral, igualitaria y humanista.

Palabras clave: Educación técnica. Racismo. Educación étnico-racial.

Submetido 26/10/2021

Aceito 28/12/2021

Publicado 29/23/2021

Introdução

Nas duas últimas décadas, ações de ensino que têm como mote a promoção da educação antirracista têm estado presentes nos Projetos Pedagógicos escolares, sendo justificadas pela necessidade de se priorizar debates sobre questões étnico-raciais em função das contradições apresentadas pelas sociedades nas quais se inserem. Porém, no contexto atual vivenciado pelo Brasil, o principal desafio das instituições promotoras de ações pedagógicas antirracistas tem sido a aplicação de propostas pedagógicas baseadas na compreensão histórica e dialética da realidade, com a finalidade de superar os preconceitos estruturais, conforme previsto pelas Leis nº 11. 645/2008 e 10.639/2003.

Pois no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado à Universidade Federal homônima, as bases curriculares dos cursos técnicos profissionalizantes postulam a formação integral omnilateral dos educandos objetivando a constituição científica, tecnológica e humanística sólidas, que possibilite, a alunos e professores, flexibilidade diante das mudanças apresentadas pelo processo histórico. Com base neste princípio e para além das exigências legais, desde 2010 a disciplina de História dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pela referida unidade, tem proposto aos estudantes a produção de pesquisas que visam promoção de conhecimentos sobre as temáticas étnico raciais.

As produções dos estudantes resultaram, até 2020, na efetivação de onze edições dos Ciclos de Estudos sobre Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas (CEHCAABI). Iniciada em 2010, a ação se manteve e assumiu outras dimensões a partir de 2013, quando foram adotadas políticas de reservas de vagas a estudantes negros e indígenas aos cursos técnicos do CTISM, aumentando a presença de estudantes não-brancos na instituição. Este texto reflete sobre a importância do protagonismo negro e indígena nas mais variadas produções socioculturais e para a diminuição de posicionamentos preconceituosos vivenciados pelas(os) estudantes negras(os) da acima citada instituição de ensino.

Apresentação do Problema

As instituições formais de ensino, pesquisa e extensão, enquanto ambientes públicos e democráticos, têm como princípio a proposição de debates sobre as diversidades, as contradições e os contrastes das sociedades nas quais estão inseridas, com o fim de estimular a construção de conhecimentos verdadeiramente plurais e críticos acerca das relações sociais.

Sendo assim, no contexto atual, o principal desafio dessas instituições tem sido a aplicação de uma proposta pedagógica baseada na compreensão histórica e dialética da realidade, com a finalidade de superar os preconceitos estruturais, a fim de que possam ser mantidos os parques avanços conquistados pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, nas duas últimas décadas.

Pois a Lei 11. 645/2008, ao ampliar a lei 10.639/2003 no que tange ao estudo da história e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, representa uma dessas conquistas pois estimula a proposição de ações pedagógicas crítico reflexivas em torno das relações étnico-raciais.

O CTISM, unidade de formação técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui 54 anos de atuação na formação de trabalhadoras(es) para as áreas industrial e de serviços. Entre os cursos ofertados pela instituição estão os de formação técnica para as áreas de mecânica, eletrotécnica e informática para a internet, integrados ao ensino médio, em turno diurno. Teoricamente, as bases curriculares destes cursos postulam a formação integral omnilateral dos educandos, objetivando a constituição científica, tecnológica e humanística sólidas, que possibilite, aos estudantes e professores, ações autônomas diante das mudanças apresentadas pelo processo histórico.

Porém, na prática, a identidade pedagógica da instituição foi construída com vistas a instrumentalizar as(os) filhas(os) das classes trabalhadoras a partir das demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, os mecanismos de legitimação das desigualdades sociais agem de formas distintas nesse espaço, se comparados às escolas que ofertam somente o ensino médio, ainda que a função de ambas seja a perpetuação da ordem social, e não a promoção da autonomia intelectual de seus estudantes. Essa situação, que não é prerrogativa do CTISM, é explicada por Bourdieu (1998) da seguinte maneira:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escola como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p. 41).

O CTISM é, então, um dos lócus de produção e de reprodução da estrutura social vigente, a qual, em um modo de produção capitalista se caracteriza pela desigualdade. Neste

contexto, as reflexões em torno das questões étnico raciais, norteadas pelos princípios da educação integral, igualitária e humanística, emergem como imprescindíveis para a formação de novas(os) trabalhadoras(es) pois elas são decorrentes dessa ordem desigual.

A questão étnico racial ficou mais evidente a partir de 2013, quando o CTISM estabeleceu a política de reserva de vagas para estudantes autodeclarados de etnia preta(o), parda(o) e indígena, de acordo com a Lei nº 12.711/2012. Esta, em seu artigo quinto, determinou que:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2012).

A chamada “lei de cotas” foi uma conquista decorrente da luta dos movimentos negros e indígena do país e reivindicada enquanto política afirmativa e de inclusão social daqueles que foram historicamente marginalizados no processo de pseudomodernização do Brasil. O problema a ser pesquisado evidenciou-se a partir da relação entre o ingresso de estudantes tidos como “cotistas” e o número de formadas(os). Os dados referentes a isso foram obtidos junto a documentação contida no acervo da Secretaria de Registros Escolares do CTISM e são expressos na tabela abaixo.

Ano de Ingresso	Nº de Estudantes PPI	Nº de Vagas	Nº de formados até setembro de 2021
2013	07	60 – 02 cursos	04
2014	17	90 – 03 cursos	06
2015	13	Idem	06
2016	13	Idem	06
2017	14	Idem	02
2018	20	Redução para 75 vagas	Sem formados até setembro de 2021
2019	05	Idem	Idem

2020	15	Idem	Idem
2021	19	Idem	Idem

Da análise dos dados acima emerge a seguinte evidência: poucos são as(os) estudantes negras(os) nos cursos técnicos diurnos ofertados pela instituição e menos ainda são as(os) formadas(os). As problemáticas a serem refletidas, então, são: como explicar esta realidade? A organização de atividades pedagógicas como os CEHCAABI pode constituir estratégias para transformá-la?

Reflexão/Discussão sobre o Problema

O CTISM foi fundado no ano de 1967, na vigência da ditadura civil-militar no Brasil, como produto das políticas educacionais que visaram a expansão do ensino técnico de nível médio e a qualificação, no sentido operativo, da mão-de-obra operária. Naquele contexto, a identidade pedagógica da instituição foi constituída a partir de referenciais tecnicistas, voltados à instrumentalização das classes populares. Porém, não como espaço de acesso a todas(os) que a integravam, mas promovendo uma “seleção” no sentido literal da palavra, já que uma prova de conhecimentos relativos aos conteúdos de matemática e língua portuguesa, de nível fundamental, era aplicada. A seleção referida dava-se entre os indivíduos integrantes das classes populares, reproduzindo a lógica da sociedade aristocrática fundamentada nos princípios de trabalho europeu, ou seja, deixando à margem estudantes negras(os) e “formando” trabalhadoras(es), em sua maioria, brancas(os).

Essa estrutura, entre outras produções hierárquicas racistas, os movimentos sociais negros, articuladores da luta pelas políticas de reservas de vagas, pretenderam romper. No CTISM, de 2013 até 2021, a chamada “lei de cotas” já garantiu à 123 estudantes autodeclaradas(os) negras(os) o acesso aos cursos técnicos integrados diurnos. No entanto, em que pese a importância da presença dessas(es) estudantes nos espaços do colégio, os índices de evasões entre elas(es) têm sido elevados: das(os) 64 estudantes que ingressaram entre 2013 e 2017, portanto, em condições de atender ao tempo necessário para a conclusão (três anos de aulas mais um ano de estágio curricular obrigatório, somado a produção e entrega de relatório), somente 24 formaram-se.

Entre os que reprovaram, evadiram ou transferiram-se para outras instituições de ensino, geralmente aquelas de origem, o número maior foi o das estudantes negras. São elas, também, que apresentam as maiores dificuldades de ingresso: a partir de 2018 notou-se uma queda acentuada no ingresso de mulheres autodeclaradas negras nos cursos referidos, ao ponto de ter havido somente ingresso de estudantes negros em algumas turmas, como a do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio/2021. Este fato assume dimensões maiores se considerarmos que, dos 24 “cotistas” formados nos três cursos, somente oito são mulheres, ou seja, a proporção de concluintes é de uma negra para cada dois negros.

Uma das explicações para a questão pode estar no aprofundamento da crise econômica do sistema capitalista, vivenciada no Brasil, mais radicalmente, a partir de 2016, a qual exigiu das meninas negras o ingresso prematuro no mercado de trabalho, ou então, a permanência delas nos espaços domésticos por mais tempo, possibilitando a um parente adulto (Mãe, avó, tia, irmã mais velha) buscar, fora de casa, alternativas para a composição da renda familiar. Para Lélia Gonzalez (1979 apud RIOS, LIMA, 2021), as primeiras consequências das crises econômicas ocorrem sobre a escolarização de negras(os), já que as famílias não podem “deixar suas crianças irem à escola porque, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência” (p. 41). Esta ideia é um dos indicativos para a compreensão, também, da queda dos números de estudantes negras(os) que ingressaram nos citados cursos da instituição em 2019: somente 05 selecionados entre um montante de 15 inscritos às vagas reservadas.

Outro fato a ser destacado para a compreensão deste dado é o de que são as famílias negras as que apresentam maiores dificuldades econômicas para a compra do tempo de estudos dos filhos. Durante os governos de orientação socialdemocrata, políticas públicas voltadas à expansão do acesso à educação, como ofertas de bolsas e subsídios, possibilitaram à uma parcela de famílias pobres, e entre elas as famílias negras, a compra do tempo de formação de seus filhos, diminuindo os índices de desigualdade educacional no país. Porém, a atual reconfiguração do capitalismo decorrente da crise em curso, apesar das prerrogativas de flexibilização, não prescinde da extração da mais-valia absoluta para a reprodução do capital. Por isso a diminuição dos incentivos à educação, como as bolsas de estudos, tem colocado um grande contingente de jovens negras(os) das regiões periféricas ao capitalismo central na condição de superpopulação relativa, apta a gerar mais-valia quando os trabalhadores instrumentalizados não puderem mais proporcionar isso.

[...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. (MARX, 2017, p. 707).

São, então, as famílias negras as mais frágeis mediante as crises capitalistas, pois sua condição de classe é ao mesmo tempo fruto e garantia da manutenção da “ordem” de usurpação de lucros por parte dos capitalistas. Ou seja, quanto menos seus filhos se qualificarem, mais facilmente serão cooptados pelo trabalho precarizado e informal, possibilitando a manutenção da extração intensiva da mais-valia.

Este é apenas um exemplo de fatores externos que nos ajudam entender a (não)presença de negras(os) nos cursos diurnos do CTISM. Relacionados e/ou decorrentes deles existem os fatores internos, relativos a organização pedagógica e estrutural da instituição, as quais agem no sentido de desencorajar a presença de estudantes negras(os), levando-as(os) a conceberem aquele espaço como um não-lugar.

Conforme Rozário (2018), essa questão decorre do “embranquecimento [que] legitima, mais uma vez, um não lugar para o negro na sociedade pós-abolicionista, solidificando-se no imaginário social e atravessando os processos de subjetivação tanto do negro quanto do branco” (p. 11).

Os fatores internos promovidos pelas relações de poder entre sujeitos em condições desiguais geradas pelo modo de produção capitalista são a expressão dos racismos estrutural e institucional vigentes nos espaços do CTISM. Considerando que o racismo estrutural “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 26), é através dele que a instituição escolar legitima a estrutura sócio hierárquica correspondente aos interesses das classes dominantes. Em matéria divulgada no Jornal da USP de 31/07/2020, Prudente chama a atenção para o fato de que 56% da população brasileira é negra. Mas, se este percentual não se reflete na ocupação dos espaços de poder, ele evidencia um claro desequilíbrio nas relações que

são definidas a partir dos interesses da parcela branca da população. Para González (1979 apud RIOS e LIMA, 2021),

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo (p. 39).

Pois este tipo de racismo se reflete na estrutura pedagógica do CTISM, a qual é estritamente branca, masculina e embasada na ideia da superioridade científica europeia. Esta estrutura é teorizada pela concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamentada na operacionalidade em detrimento da racionalidade, nas ações práticas em detrimento das reflexivas, no adestramento e na submissão em detrimento da autonomia e da liberdade.

Sendo assim, a estrutura curricular valoriza a cultura branca e erudita, em detrimento das negras e populares. Nas ações de ensino, em sua maioria, são enfatizados os feitos de homens brancos, os conhecimentos por eles produzidos e suas concepções de mundo, indicando uma educação eurocentrada.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial (p. 17).

O ideário eurocentrista foi um dos princípios ideológicos do projeto colonial que submeteu os povos das áreas tidas pelo capitalismo como “periféricas”. O processo chamado de “descolonização”, por ter se dado a partir de referências estabelecidas pelos interesses das antigas metrópoles, não rompeu esta estrutura, a “consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico” (Idem, p. 15). Para os autores acima citados, somente a decolonialidade é capaz de romper esta estrutura, pois ela se fundamenta em uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais” (p. 17).

Da ideia acima emerge a necessidade de desenvolverem-se Projetos Pedagógicos Decoloniais, já que

[...] os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao de senho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial. (Idem, p. 18)

Pois é esta estrutura eurocentrada, fruto do colonialismo da época moderna e do processo de (des)colonização contemporânea, que faz com que as e os estudantes negras(os) do CTISM só encontrem semelhantes étnicos com os quais possam se referenciar nos corredores do colégio, realizando trabalhos terceirizados e precarizados na limpeza e na manutenção. Além disso, curricular e pedagogicamente os saberes decorrentes das práticas culturais negras não são evidenciados, o que compromete o universo simbólico de representações das(os) estudantes, sendo visível, inclusive, no quadro de professores e de técnicos administrativos da instituição, marcado pela inexistência de negras(os). Para Café (2020),

No Brasil a lógica colonial buscou não apenas dizimar as pedagogias ancestrais, indígena, africana e afro-brasileiras, como também silenciou e tenta silenciar até hoje qualquer tipo de prática pedagógica antirracista. É o homem ocidental, europeu, branco, heterossexual, cristão quem decide o que é melhor para as demais populações de todo o mundo (p. 02).

A superação dessa situação poderá estar na promoção de um projeto decolonial de mundo, ao qual correspondam práticas pedagógicas afro-ameríndias centradas, capazes de estabelecer a crítica a hegemonia cultural europeia. Para Njeri (2019),

[...] inserir na prática pedagógica as contribuições dos não-brancos para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêntricas – no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência –, torna o processo ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores (p. 05).

No entanto, as cotas referem-se apenas ao acesso esses indivíduos ao ensino técnico de nível médio. Se, por si só, elas não foram capazes de, efetivamente, subverter as desigualdades sociais, tal horizonte se torna ainda mais distante quando não existem sérias políticas de permanência desses grupos étnicos nas instituições de ensino. Militantes negras(os) reivindicam políticas de permanência, após os primeiros estudantes ingressantes por reserva de vagas terem

vivenciado as dificuldades de se manterem em espaços essencialmente brancos, os quais, por muito tempo, lhe foram negados material e/ou simbolicamente.

Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada, etc (GONZALES 1979 apud RIOS e LIMA, 2021, p. 40).

Nesse sentido a oferta de estratégias que minimizem a invisibilidade cultural e histórica de negras(os) no CTISM poderá se constituir em uma ação facilitadora e integradora de novos conhecimentos. A implementação de estratégias pedagógicas visando a valorização de conteúdos e conhecimentos afro-ameríndios possibilita o desenvolvimento de um ensino contextualizado, interdisciplinar e flexível, capaz de transformar, de fato, a realidade.

Os CEHCAABI e a negritude no CTISM

A educação eurocentrada não pretende/u transformar a realidade, antes, seu objetivo último foi a manutenção da ordem socioeconômica capitalista. Estruturada na modernidade, ela atendeu aos preceitos da acumulação primitiva de capital. A educação implantada pelos padres jesuítas, no Brasil, naquela época, foi um exemplo, pois seu “modelo de educação carrega[ou] esse modo de ensinar e o conteúdo científico que apostam na unidimensionalidade, deixando de lado as identidades dos de *abajo*, em nome de conhecimentos universalmente válidos” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788).

Tampouco a Revolução Industrial alterou essa estrutura. Pelo contrário, a sociedade industrial em decorrência da desenfreada extração da mais-valia valeu-se das estruturas educacionais anteriormente organizadas para impor ao mundo o modelo sociocultural burguês, o qual manteve os feitos de homens europeus cristãos como referencial civilizador. O aprimoramento dos recursos tecnológicos ocorrido no século XX, em que pese tenham estimulado reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas, não promoveu mudanças. Um exemplo está na proposta tecnicista, quando os educadores começaram a pensar as questões propriamente curriculares, com o objetivo de “planejar cientificamente o processo educativo de

modo que as influências subjetivas fossem minimizadas e não se desviassem das metas e padrões pré-definidos. A escola foi vista como necessária para adequar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (Idem, p. 1889) e não para promover a mudanças destas estruturas.

A questão é importante porque é a perspectiva de mudança social que motiva jovens negras(os) a ingressarem em um curso de graduação, muitas vezes embasada no fato de nenhum membro da família possuir diploma de curso superior. Essa é a esperança, também, de adolescentes negras(os) ao acessarem os cursos técnicos de nível médio, através dos quais esperam garantir um local minimamente seguro no mercado de trabalho. No entanto, as estruturas arcaicas que sustentam nosso modelo de educação, com currículos eurocentrados referenciados em conhecimentos e saberes europeus, expõem das instituições de ensino aqueles que têm na educação a perspectiva de transformação social.

Em vista do que foi exposto, e com a ampliação do acesso de estudantes negra(os) aos cursos técnicos do CTISM, é imperativa a criação de espaços e estratégias de trabalho que permitam maior visibilidade da produção multicultural do país, o que poderá significar o início de um processo de superação da educação eurocêntrica pela afro-ameríndia. O estudo dos elementos da cultura indígena e afro-brasileira a partir de métodos dinâmicos, participativos e integradores de sujeitos que vivenciam espaços socioculturais diferenciados, poderá promover a construção de conhecimentos sobre as identificações locais, regionais e nacional, contribuir para a valorização das mais variadas representações culturais e para a diminuição de posicionamentos preconceituosos, promovendo a tão propalada educação igualitária e libertadora.

Este tem sido o principal mote da organização anual do evento Ciclo de Estudos sobre História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas (CEHCAABI), ou seja, estimular os estudantes, futuros trabalhadores, a se reconhecerem e, fundamentalmente, serem reconhecidos como cidadãos/cidadãs negros/negras, pardos/pardas e indígenas de um país pluricultural.

Nesse sentido, a oferta de estratégias que destaquem o protagonismo cultural e histórico de indígenas e de negras(os) no CTISM poderá se constituir em uma ação facilitadora e integradora de novos conhecimentos. A implementação de ações pedagógicas visando maior

integração de conteúdos possibilita o desenvolvimento de um ensino contextualizado, interdisciplinar e flexível, pois segundo Silva,

Não basta a contemplação da realidade, a indiferença da constatação e da explicação apartada de seus fenômenos, é preciso transformá-la. [...] o momento de Aplicação do Conhecimento corresponde à perspectiva de disponibilizar o conhecimento aos cidadãos para o planejamento de ações que, no campo das possibilidades concretas, modifiquem a realidade local (2004, p. 285).

Pois foi com a ampliação do acesso de estudantes afrodescendentes e indígenas aos cursos técnicos do CTISM que urgiu a criação de espaços e estratégias de trabalho que permitissem maior visibilidade da produção multicultural do país e do protagonismo de negras(os). Este tem sido o principal objetivo do CEHCAABI, anualmente organizado pelo componente de história dos cursos técnicos integrados diurnos do CTISM, desde 2010.

O CEHCAABI é o ápice da publicização das produções artísticas e científicas desenvolvidas pelos estudantes dos terceiros anos dos cursos já referidos. Desde o início de cada ano letivo, os estudantes produzem trabalhos de pesquisas em grupos, relativos a temáticas definidas anualmente, como por exemplo: História dos Reinos Africanos; Manifestações Culturais Afro-Brasileiras; Negros e Negras Fazendo a História de Santa Maria; Cultura Originária do RS; Mulheres Negras e Indígenas Revolucionando a História; Negros e Negras nas Ciências. Os trabalhos têm início com a produção de um projeto de pesquisa, o qual avança para o seu desenvolvimento e culmina com a apresentação pública, em forma de seminário, que ocorre durante a Semana da Consciência Negra, marcada pela ocorrência do CEHCAABI, a cada mês de novembro.

Cada etapa da produção dos estudantes é orientada pela docente de história e por bolsistas do projeto, que é institucionalizado. Além das apresentações das pesquisas, o evento é marcado, também, por apresentações de elementos artísticos da cultura afro-brasileira e indígena e por oficinas temáticas (turbantes, capoeira, bonecas *abayomi*, pinturas corporais, jogos e expressões religiosas de matriz cultural africana), as quais são abertas ao público externo à comunidade educativa do CTISM e da própria UFSM.

Em 2017 o projeto CEHCAABI, com o tema trabalhado durante o ano letivo de 2016 “Negros e Negras Fazendo a História de Santa Maria”, foi um dos onze premiados pelo Criativos da Escola, promovido pelo Instituto Alana. Entre mais de dois mil trabalhos inscritos,

o projeto foi o único do RS a obter o destaque, o que exigiu, na oportunidade, o deslocamento de três estudantes negras(o), representantes de cada curso, ao Rio de Janeiro para participação na cerimônia de premiação, ocorrida no Museu do Amanhã.

A cada ano, também, os resumos estendidos dos resultados das pesquisas produzidas pelos dos estudantes são publicados em formato de anais dos CEHCAABI, em versões impressas e digitais, que podem ser acessadas em <https://intranet.ctism.ufsm.br/cehcab/index.php/cadernos>. Durante as atividades que marcam o evento, a versão física é distribuída gratuitamente ao público participante, contribuindo para uma maior publicização e reflexão das produções dos estudantes.

Considerações Finais

Se na época de sua proposição, em 2010, o CEHCAABI pretendeu estimular a superação do racismo estrutural existente no país, a partir de 2013 ele se transformou em uma estratégia, também, de reflexão sobre o racismo institucional. Isso foi possível a partir de estratégias de visibilidade e de empoderamento de estudantes negros/pardos/negras/pardas, em um espaço pedagógico de formação de trabalhadores, espaço este que integra e expressa uma significativa parcela da diversidade das relações presentes não somente no CTISM, mas em toda a UFSM.

O estudo dos elementos da cultura afro-brasileira a partir de métodos dinâmicos e participativos possibilita a construção de conhecimentos sobre as identificações locais, regionais e nacional, contribuindo para a valorização das mais variadas representações culturais e para a diminuição de posicionamentos preconceituosos, justificando a pertinência desta proposta de trabalho.

No entanto, a ação pedagógica anteriormente descrita não aponta, até o presente momento, para o início de um processo de superação do ensino eurocentrado. Isso porque a mesma acabou circunscrita ao componente de história, em que pese o apoio e a participação presencial de alguns professores de outras áreas. Dela não emergiram, ainda, reflexões em torno das concepções curriculares ao ponto de promover questionamentos acerca das identidades pedagógicas da instituição, nem da articulação de outros componentes curriculares em torno das questões étnico raciais.

Infere-se que a ideia desenvolvida pelo senso comum de que a temática negritudes é exclusiva da história ou, no máximo, da sociologia, possa contribuir para isso. Porém, a melhor

explicação para o fato está no ensino tecnicista que vigora nas unidades educacionais voltadas para a formação de futuros trabalhadores do país. Nelas, atividades práticas e operativas se sobrepõem às atividades crítico reflexivas, dificultando a superação da ideia de que temas de apelo sociocultural sejam “conteúdos da/para a história”.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J. GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan-abr, 2016.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In **Escritos da educação**. NOGUEIRA, M. (Org). Petrópolis: Editora Vozes, 1998, pp.39-64.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Portal da Câmara dos Deputados. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em 10/12/2021.

CAFÉ, L. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Revista Cadernos do Aplicação – Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, v. 33, n. 02, jul-dez, 2020.

MARX, K. **O Capital** – Livro 01. São Paulo: Boitempo, 2017.

MELO, A. RIBEIRO, D. Eurocentrismo e Currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v.17, n. 4, out-dez, 2019.

NJERI, A. EDUCAÇÃO AFROCÊNTRICA COMO VIA DE LUTA ANTIRRACISTA E SOBREVIVÊNCIA NA MAAFA. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 31, p. 4–17, 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28253. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253>. Acesso em: 30 out. 2021.

PRUDENTE, E. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. *Jornal da USP*, 31/07/2020. Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra>. Acesso em: 30/10/2021.

RIOS, F. LIMA, M. **Lélia González: por um feminismo afrolatinoamericano – ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ROZÁRIO, N. L. 2019. A Reprodução do Racismo no Contexto Escolar: relato de experiência. In: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/a-reproducao-do-racismo-no-contexto-escolar-um-relato-de-experiencia.pdf>.

SILVA, A. F. G. da. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas**. Tese de Doutorado. PUC/São Paulo, 2004. In: http://www.quimica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tese_gouvea3.pdf.