

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Ricardo Carlos

Reitor

Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

Tellus / Universidade Católica Dom Bosco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.-- Campo Grande, MS : UCDB, 2001 –

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Índios da América do Sul – Brasil – Periódicos. 2. Antropologia – Periódico I. Universidade Católica Dom Bosco – Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa. II. Título.

CDD: Ed. 20 -- 980.41

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana- CRB-1 3360

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPI) da
Universidade Católica Dom Bosco

www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

Sumarios.org, Sumários de Revistas Brasileiras
(www.sumarios.org)

Latindex, Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal
(www.latindex.org)

IUPERJ, Banco de Dados Bibliográficos do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
(<http://dataindice.iuperj.br/>)

Clase, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
(http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01)

IBSS, International Bibliography of the Social Sciences, The London School of Economics and Political Science
(<http://www.lse.ac.uk/collections/IBSS/>)

HAPI, Hispanic American Periodicals Index, International Institute – University of California
(<http://hapi.ucla.edu/web/?token=69daf7174e1a601cf82fdb20d8dc15ac>)

Tellus

ano 24
n. 52
jan./abr. 2024
p. 1-372

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande, MS, Brasil
www.ucdb.br/neppi
neppi@ucdb.br

Direitos desta edição reservados à **Editadora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Editoração Eletrônica: Débora Xavier

Gerente Editorial (Portal): Sarah Alice Cozeti da Silva

Revisão: Os próprios autores

Capa: “Imagem do restauro de um vaso Kadiwéu”. Crédito da foto: José Francisco Sarmento Nogueira

Criação e arte final: José Francisco Sarmento Nogueira

Editora Responsável

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmento – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio – USAL/Espanha

Antonella Tassinari – UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima – MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS

Beatriz Landa – UEMS

Daniel Mato – UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo – UFAM

Dominique Tilkin Gallois – USP

Esther Jean Langdon – UFSC

Flávio Braune Wiik – UEL

Graciela Chamorro – UFGD

Inge Sichra – UMSS/Bolívia

Josè Zanardini – UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira – UFGD

Marcelo Marinho – UNILA

Márcio Ferreira da Silva – USP

Maria Augusta de Castilho – UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho – UFG

Marta Azevedo – UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé – INAH/México

Mônica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa – UFGD

Pedro Ignácio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünewald – UFCG

Roque de Barros Laraia – UNB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D'Angelis – UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Antonio Armando Ulian do

Lago Albuquerque - UFSB/UNEMAT

Aumeri Carlos Bampi - UNEMAT

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira - UFSB

Elizabeth Ramos da Silva - FAETEC

Eulina Maria Leite Nogueira – UFAM

Guilherme Ramos Cardoso – GEAM/UNICAMP

Lara Erendira Almeida de Andrade - NEPE/UFPE

Leandro Bonecini de Almeida - UFSCar

Lidyane Maria Ferreira de Souza - UFSB

Manuel Munhoz Caleiro - UEMS

Marta Coelho Castro Troquez - UFGD

Maurício Hashizume - UnirG

Paulo Dimas Rocha de Menezes - UFSB

Rosângela Pereira de Tugny – UFMG

Sandro Sguarezi - UNEMAT

Spensy Pimentel - UFSB

Wellington Quintino – UNEMAT



Editadora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Sumário

Editorial

Artigos

Nhandereko Yvyrupá Py: modo de viver Guarani na terra indígena Tekoá marangatu, Imaruí, SC, Brasil - Parte I - valores e práticas sociais	11
Fabiano Alves	
Juliano Bitencourt Campos	
Orivaldo Nunes Júnior	
Francisco Silva Noelli	
João Alberto Ramos Batanoli	
José Gustavo Santos da Silva	

Convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas em uma escola indígena: um encontro de culturas	39
<i>Coexistence of indigenous and non-indigenous students in an indigenous school: a meeting of cultures.....</i>	39
Sandra Maria Nascimento de Mattos	
José Roberto Linhares de Mattos	
Aldenor Araujo da Silva	

Dossiê - Campanhas pela erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina (Cátedra UNESCO-UNTREF): relatos e experiências indígenas e afrodescendentes (Período 2020-2022)

Apresentação do dossiê campanhas para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina (cátedra UNESCO-UNTREF): relatos e experiências (período 2020-2022).....	63
Karla Leandro Rascke	
María Verónica Miranda	
Henry Steven Rebolledo Cortes	

Investigación e intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México	75
<i>Research and intervention on racism at the National Pedagogical University, Mexico.....</i>	75
Gabriela Czarny	
Cecilia Navia	
Saúl Velasco	

O combate ao racismo na educação superior: a experiência dos NEAB's das universidades estaduais do Paraná	105
<i>The fight against racism in higher education: the experience of NEAB's from state universities in Paraná</i>	105

Maria Nilza da Silva
 Gabriel Gustavo Santos
 Delton Aparecido Felipe
 Mariana Aparecida dos Santos Panta
 Sonia Maria dos Santos Marques
 Clodoaldo Porto Filho

Educación Superior e historias de vida de personas indígenas y afrodescendientes:
 construyendo puentes desde el enfoque del aprendizaje-servicio en un
 sistema-mundo racializado..... 131

*Higher Education and life stories of indigenous and Afro-descendant people:
 building bridges from the service-learning approach in a racialized world-system 131*

*Higher Education and life stories of indigenous and Afro-descendant people:
 building bridges from the service-learning approach in a racialized world-system 131*

Carlos Corrales Gaitero
 Alberto Izquierdo Montero
 Alberto Moreno Doña
 Juan García-Gutiérrez

Relatos de experiências sobre a construção das jornadas de combate ao racismo
 no ensino superior 153

Experience reports on the construction of days to combat racism in higher education 153

Ana Caroline Amorim Oliveira
 José Alves Dias

Abriendo la Caja Negra del Racismo Estructural. Expresiones de racismo y
 antirracismo en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) 175

*Opening the Black Box of Structural Racism. Expressions of racism and anti-racism
 at the University of Antioquia (Medellín-Colombia)..... 175*

Angela Emilia Mena Lozano
 Ana Rosa Herrera Campillo
 Isabel Cristina Romaña Salcedo
 Lorenzo Fernando Vargas Tello

UEL na luta contra o racismo: desafios e perspectivas político-institucionais..... 205
UEL in the fight against racism: political-institutional challenges and perspectives 205

Mônica Kaseker
 Wagner Roberto do Amaral
 Andréa Pires Rocha
 Marleide da Silva Rodrigues Perrude

Justicia racial en la Educación Superior Cubana. Colaboración internacional desde
 la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina..... 231

*Racial justice in Cuban Higher education. International collaboration from the
 National University of Tres de Febrero of Argentina 231*

Marybexy Calcerrada Gutiérrez
 Rafael Lorenzo Martín
 Aida Teresa Torralbas Fernández
 Alejandro Torres Gómez de Cádiz Hernández

Sentir-pensar a educação antirracista na universidade: Academia Preta Decolonial
 como prática de enfrentamento ao racismo 249

<i>Think-feel anti-racist education at university: Decolonial Black Academy as a practice to combat racism</i>	249
<ul style="list-style-type: none"> Leila Lima de Sousa Michelly Santos de Carvalho 	
Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia	267
<i>Weaving Paths to Eliminate Racism: Indigenous Peoples and Higher Education in Colombia</i> Bastien Bosa	267
<ul style="list-style-type: none"> Bastien Bosa Dunen Muelas Oscar Montero 	
Sul Global em luta antirracista: abrindo caminhos digitais para a erradicação do racismo na educação superior.....	299
<i>Global South in anti-racist struggle: opening digital pathways for the eradication of racism in higher education</i>	299
<ul style="list-style-type: none"> Jennifer Alyssa de Lima Silva Ana Patricia Marcos Barbosa Ana Gretel Echazú Böschemeier Rute Régis de Melo Taízia Tassia dos Santos Breno da Silva Carvalho Ezequiel Adney Lima da Paixão Peti Mama Gomes Lucrecia Raquel Greco Julia Broguet 	
UBUNTU: Subjetivação, Educação e Reconfiguração do Ensino Superior	333
<i>UBUNTU: Subjectivation, Education and Reconfiguration of Higher Education</i>	333
<ul style="list-style-type: none"> Edson Roberto de Jesus Renata Leal Moreira Bruna Rodrigues dos Santos Camilla Alleon Carvalho Oliveira Bárbara Ferreira 	
Relato de experiência: campanhas para erradicação do racismo no ensino superior.....	353
<i>Experience report: campaigns to eradicate racism in higher education</i>	353
<ul style="list-style-type: none"> Larissa Lacerda Menendez Haydee Maricela Mora Amezcua 	

Editorial

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.1042>

Prezados/as leitores/as,

Apresentamos o número 52 da Revista Tellus, mantendo o objetivo de ser um espaço multidisciplinar e de visibilidade às questões indígenas, mas também com o compromisso de trazer a discussão sobre temáticas transversais que são importantes a demais povos. Assim, organizado pelos pesquisadores Karla Leandro Rascke, María Verónica Miranda e Henry Steven Rebolledo Cortes temos nesta edição o **Dossiê** “Campanhas para a erradicação do racismo na educação superior na América Latina (cátedra unesco-untref): relatos e experiências (período 2020-2022)”. Na seção **Artigos** temos dois trabalhos, onde destacamos a autoria do indígena Fabiano Alves.

Agradecemos aos autores, leitores e avaliadores, por prestigiar a Revista Tellus, e reiteramos o convite para que enviem suas contribuições.

Boa leitura!

Dr. Leandro Skowronski
Editora da Revista TELLUS



artigos

NHANDEREKO YVYRUPÁ PY: MODO DE VIVER GUARANI NA TERRA INDÍGENA TEKOÁ MARANGATU, IMARUÍ, SC, BRASIL

PARTE I - VALORES E PRATICAS SOCIAIS¹

Fabiano Alves²

Juliano Bitencourt Campos²

Orivaldo Nunes Júnior³

Francisco Silva Noelli⁴

João Alberto Ramos Batanolli²

José Gustavo Santos da Silva²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.959>

Resumo: O Nhandereko sempre esteve presente na trajetória e na vivência do povo Guarani, desde muito antes da chegada dos Europeus. O povo Guarani, caminha com muita resistência para manter sempre sua cultura, apesar das inúmeras ameaças praticadas pelos Juruá kuery (homem branco). Continuamos a praticar o nosso costume, a tradição, a religião e nossa língua para manter vivo o Nhandereko. Repassando o conhecimento e sabedoria para que a futura geração Guarani caminhe e, ao mesmo tempo, leve essa visão de compreender o mundo com a sabedoria Mbyá Guarani. Por isso foi realizada a pesquisa para descrever sobre o Nhandereko, a metodologia utilizada para a primeira etapa do trabalho foi a de levantamento bibliográfico, este teve foco em pesquisadores Guarani sobre o Nhandereko, Yvyrupá e sobre o Tekoá Marangatu, posteriormente realizou-se o Etnomapeamento da Terra Indígena Tekoá Marangatu, para mostrar como e onde que se pratica o Nhandereko no espaço territorial e no tekoá, identificando os valores e práticas sociais, para isso foi utilizado digitalizações no *software Google Earth*, aliado

¹ Este artigo é uma parte da dissertação de Mestrado do primeiro autor, um indígena Guarani, pesquisa elaborada com a orientação e parceria de quatro pesquisadores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Por ser uma pesquisa na própria comunidade do autor Guarani, apresenta-se frases na primeira pessoa.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina, Brasil.

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

⁴ Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

ao etnomapeamento realizou-se conversas livres com o cacique, lideranças, anciões e anciãs do Tekoá Marangatu, buscando compreender seu Nhandereko as informações foram resumidas a partir da ferramenta metodológica 5W2H. Por fim, conclui-se que o lugar estudado e a comunidade Guarani têm vínculo harmonioso com a natureza, conforme a sabedoria e a prática do Nhandereko.

Palavras-chave: Nhandereko; Guarani; etnomapeamento.

Abstract: Nhandereko has always been present in the history and experience of the Guarani people, since long before the arrival of Europeans. The Guarani people walk with great resistance to always maintain their culture, despite the countless threats practiced by the Juruá kuery (white man). We continue to practice our custom, tradition, religion and our language to keep Nhandereko alive. Passing on knowledge and wisdom so that the future Guarani generation can walk and, at the same time, take this vision of understanding the world with Mbyá Guarani wisdom. That is why the research was carried out to describe the Nhandereko, the methodology used for the first stage of the work was the bibliographical survey, this focused on Guarani researchers on the Nhandereko, Yvyrupá and on the Tekoá Marangatu, later the Ethnomapping was carried out of the Tekoá Marangatu Indigenous Land, to show how and where Nhandereko is practiced in the territorial space and in the tekoá, identifying the values and social practices. chief, leaders, elders and elders of Tekoá Marangatu, seeking to understand their Nhandereko, the information was summarized using the 5W2H methodological tool. Finally, it is concluded that the studied place and the Guarani community have a harmonious bond with nature, according to the wisdom and practice of Nhandereko.

Keywords: Nhandereko; Guarani; Ethnomapping.

Nhamokyri`ia: Nhandereko oguero guata yma guive Mbyá Guarani kuery ikuai hypy`i guive haema, juruá kuery õvae he`yre. Mbyá Guarani kuery ma oguata mbaraete ndaexarai haguã gueko`i gui, opamba`e ijavaete ramo tein jurua kuery hakaty gui. Ronhembo`e ore reko`i py, ore nhembo`e py ha`egui ore hayu`i py romo mbaraete haguã Nhandereko. Romboaxa ore arandú rä`i va`ekue kyringue ve pe, há`e rirema há`ekuey ju oguero guata haguã. Ha`erami vyma ambopara Nhandereko régua. Jypy`i ma aikuaa pota Mbyá kuery kuatia para ojapo ma va`e kuere Nhandereko, Yvyrupa regua, ha`egui Tekoá marangatu regua. Ha`e rire ma ajapo Tekoá Ra`angá, aejauka hagua mamo katy pa Tekoá Marangatu py ja rojeapo Nhandereko py gua, ha`egui aporandu nhande ruvixa pe, ha`egui xeramõi xejaty pe aikuaa hagua mba`eixa pa õi Nhandereko, ha`e rami vy ma ojekuaa oiny kuatia re tekoá py kuery onhangareko porã`i ka`aguy re, ha`e kuery inharandú rupi ha`egui ojapo teri Nhandereko.

Ayú-Nhepyru: Nhandereko; Mbyá; Tekoá-Ra`anga.

1 INTRODUÇÃO

O Nhandereko é um sistema de vida tradicional que envolve as relações sociopolíticas, territorialidade, cosmologia e a espiritualidade, podendo ser traduzido como “nosso modo de ser”. Tudo que se faz diariamente no tekoá (território da aldeia) é Nhandereko, vivenciado e praticado através da espiritualidade, da cultura e da língua, da caça e da pesca, da educação tradicional, da agricultura, das ervas medicinais, produção de artesanato e através do contato com a natureza. É importante mostrar uma ideia que ajuda a definir o Nhandereko e como ele é transmitido entre as gerações, como escreveu Kaká Werá Jekupé (1998, p. 26):

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fruir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste inscrever através dos símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformada em cestaria, na parede e até no corpo, através de pintura feita com jenipapo e urucum.

Também é transmitido pela mãe, avó, bisavó e tataravó nos muitos tekoá que formam o Yvyrupá, ou território Guarani. Nas palavras de Eunice Antunes Kerexu Yxapyry:

O povo Guarani continua vendo o mundo como uma região, as matas, animais, rios, e seguem o sol. Seu território é onde vivem, seu modo de ser, sua cultura milenar é seu território tradicional, historicamente ocupado pelos seus ancestrais, que se estende por parte da Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil. Mas o povo Guarani ocupa hoje apenas pequenas ilhas, pois os europeus que aqui chegaram se apossaram de praticamente todo o território que encontraram. O território, o solo que pisamos, é um tekoá, o lugar físico, o espaço geográfico varia conforme por onde nos movemos, sendo que permanece essa cultura de mobilidade (Antunes, 2015, p. 13).

Para uma pessoa Guarani o território é vida, corpo e espírito, pois nele estão os seres vivos, as plantas e os animais, os rios e o céu, interligados pelo Nhandereko. Por isso, o meu povo, desde antiguidade – é o que nos contam sobre nossos ancestrais, sempre tiveram o vínculo harmonioso com a natureza, pois sabem da sua importância e a respeitam como sagrada, como membros de suas famílias, valorizando-a e conservando-a para as futuras gerações e de

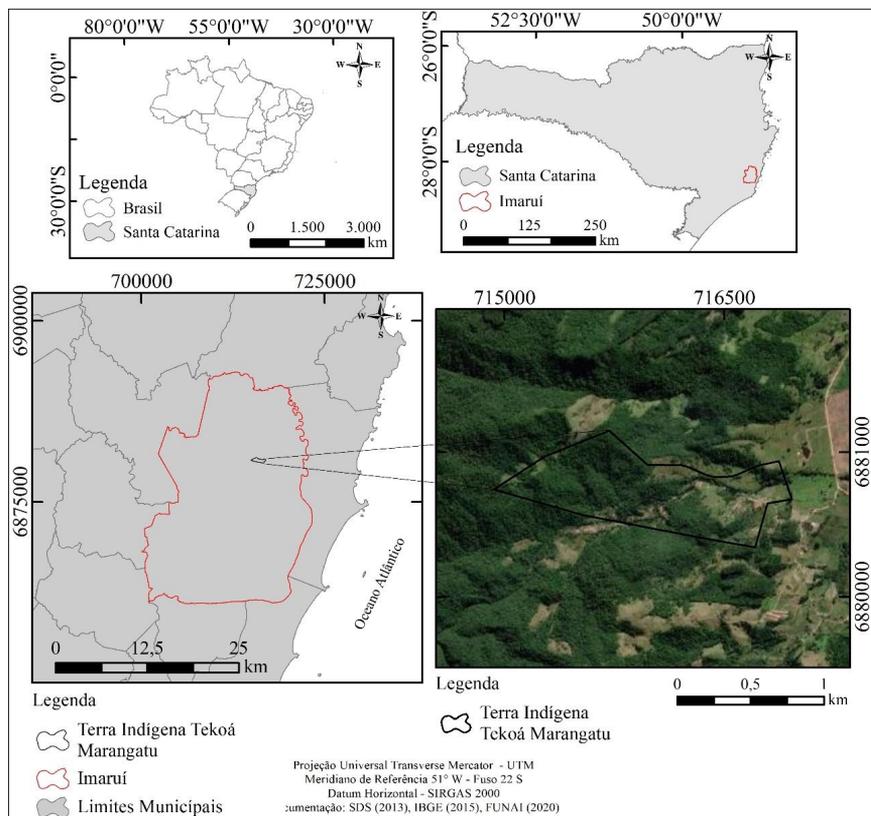
todos seres vivos. Toda vez que retiramos algo da natureza ou cortamos alguma árvore, pedimos autorização com muito respeito. A água representa o sangue da mãe terra, que é a sobrevivência da humanidade, dos animais e das plantas. Os Guarani falavam da terra com respeito e cuidavam das nascentes, das florestas e reivindicavam o céu com amor, onde todos aprendiam os segredos da natureza e da vida. Por isso que nós Guarani vivemos em harmonia com a natureza.

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância do Nhandereko e da prática do conhecimento tradicional Guarani na Terra Indígena Tekoá Marangatu.

2 LOCALIZAÇÃO DA AREA DE PESQUISA

A Terra Indígena Tekoá Marangatu está no município de Imaruí, estado de Santa Catarina, Brasil (Figura 1). O lugar também é conhecido como Cachoeira dos Inácios e possui 81,51 hectares, que foram adquiridos em 1999 pela Funai com recursos da compensação pela passagem do empreendimento Gasoduto Bolívia-Brasil pelas Terras Indígenas Morro dos Cavalos e Maciambu. Na época, os Guarani destas Aldeias decidiram usar o recurso da indenização pelos impactos para garantir a segurança territorial das comunidades que aguardavam a regularização fundiária pelo poder público, em cumprimento da Constituição Federal de 1988.

Figura 1 - Limites da Terra Indígena Tekoá Marangatu, Imaruí, SC



Fonte: Os autores (2022).

3 METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico nas publicações de pesquisadores Guarani sobre o Nhandereko, Yvyrupá e sobre o Tekoá Marangatu, escritos em Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, Mapeamentos e outras referências.

Também foi realizado o etnomapeamento com imagem de satélite na área do Tekoá Marangatu, para identificar e delimitar os locais de práticas cotidianas do Nhandereko. O etnomapeamento foi realizado a partir de digitalizações no *software Google Earth*, inserindo polígonos que definem os locais marcados no

levantamento de campo. Os dados foram analisados com o *software* SIG (Sistema de Informação Geográfica) *ArcGis 10.3* para a confecção dos mapas temáticos. Realizou-se também conversas livres com o cacique, lideranças, anciões e anciãs e as informações foram sintetizadas a partir da ferramenta metodológica 5W2H (Quadro 1).

Quadro 1 – Ferramenta Metodológica 5W2H

Pergunta	Nhaporandu
O quê (a ação)	Mba'e
Quem (o agente)	Mawa'e
Quando (o tempo)	Araka'e/Raka'e
Onde (o lugar)	Mamõ
Como (o modo)	Marã rami
Por que (o motivo)	Mba'e re
Quanto (número de envolvidos)	Mbowy

Fonte: Os autores (2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A tragédia

Ouçam a minha voz que vem do meu povo!

Desde a chegada dos juruá, depois de nossos povos terem lhes cuidado, banhado, curado e ensinado tudo que podíamos... logo em seguida, vimos nosso Nhandereko começar a ser desfeito, destruído, combatido, diminuído, tornado quase impossível. Por exemplo, a chegada dos jesuítas, as construções de São Miguel das Missões no Rio Grande do Sul Brasil e de San Inácio na Provincia de Misiones, para tentar catequizar os Guarani, para acabar com o Nhandereko. Eles não conseguiram, pois nós Guarani temos a força espiritual para ter a nossa Resistência. Parece que durante esses séculos todos desde sua chegada, a sociedade juruá, como um todo, com raras exceções, ainda não compreendeu que a Terra é uma só, que a vida é uma só e que somos todos irmãos. Meu povo e seus descendentes, sabemos coisas e modos de vida de outros povos originários que existiam no Brasil antes da chegada do homem branco. Sabemos, também, que

este encontro não foi, ao final, uma coisa boa para os povos originários. Mesmo que de início o contato parecesse sem problemas ou sem intenção de destruição de nossa cultura e modo de vida, hoje sabemos que tudo foi trágico, tudo foi apenas destruição. E o Brasil é difícil para nós povos originários, e que continua sendo destrutivo para nossa cultura e nosso modo de vida Guarani.

A visão materialista e a ganância do juruá (homem branco) em acumular coisas lhes faz cego para o que mais importa na vida, que é ela própria e tudo que ela inclui. Mas não podemos julgar ou nos revoltar com o juruá: ele simplesmente não sabe, não entende. É como criança, ou louco que destrói aquilo que ele mais precisa. Como diz o Krenak (2022, p. 20): “Quem já ouviu a voz dos rios, das montanhas ou das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam”. E um pouco antes ele já gritava: “Estamos a tal ponto dopados por esta realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra” (Krenak, 2022, p. 18)

Nosso Nhandereko vem se restringindo desde o início depois da chegada das caravelas, pelas perseguições, pela escravização, pelas doenças, pela tomada de nossas terras, pela destruição da natureza. Esta destruição que citei acima, tem várias formas. Nossa cultura vai ficando cada vez mais impregnada de outros modos de vida, o que não seria ruim ter outros conhecimentos sobre o modo de vida do juruá; mas não é o que estamos vendo a séculos. O que acontece é que nossa cultura e modo de vida quando são conhecidos parecem tornar-se entrave para os projetos do juruá. E mais, quando tentamos dialogar e apresentar um pouco dos problemas que estão destruindo o nosso Nhandereko, quando queremos dizer como fazemos, não somos compreendidos efetivamente, nem respeitados em nosso modo de viver.

Para compreender mais um pouco esse conflito entre duas concepções do mundo, vamos continuar ouvindo Ailton Krenak (2022, p. 58-60):

Não consigo nos imaginar separados da natureza. A gente pode até se distinguir dela na cabeça, mas não como organismo. O planeta está nos dizendo: ‘você piraram, se esqueceram quem são e agora estão perdidos achando que conquistaram algo com os brinquedos de vocês’. O que há para ser celebrado nesses brinquedinhos que iludem o ser humano? A Terra é

um organismo muito maior que nós, muito mais sábio e poderoso, e nós, seu brinquedo mais inútil. A Terra pode nos desligar tirando nosso ar (se referindo à pandemia da Covid-19), não precisa nem fazer barulho.

Nós, Mbyá Guarani, ouvindo há gerações a voz dos nossos Xeramõi-Xejaryi sabemos que estamos dentro de grandes ciclos do tempo onde os deuses nos ensinam o que precisamos aprender para voltar à Casa de Tupã. Sabemos que tudo faz parte desses ciclos e esperamos que o final deste ciclo, do final do tempo do Juruá para voltarmos e lhe ensinarmos a paz. Mas aqui, precisamos lhes dizer os perigos que estão correndo e fazendo com todos, plantas, animais, toda a vida, toda natureza. A respeito disso, ouçam mais a voz de Krenak:

Acredito que nossa ideia de tempo, nossa maneira de contá-lo e enxergá-lo como uma flecha – sempre indo para algum lugar – está na base do nosso engano, na origem de nosso deslocamento da vida. Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam história de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são juntos conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro (Krenak, 2022, p. 71).

Na nossa cultura Guarani, também acreditamos em tempos muito antes deste tempo, como explica Kaká Werá, no livro *Terra dos Mil Povos*: “Os grandes ciclos ou estações cósmicas movimentam-se, tendo no centro Nandecy, a Mãe Terra que dança com a tarefa de tornar-se uma Estrela-Mãe. Cada ciclo reflete-se em provas, desafios, aprendizados para todos os reinos” (Jekupe, 1998, p. 21).

Mas Krenak está alertando para coisas que o Juruá nem sonha. Assim como denuncia, ele também nos dá esperança, igual a nossas profecias sobre a vinda de um outro tempo:

Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você ou faz guerra contra a vida na Terra [...]. Fomos durante muito tempo embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós,

outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2022, p. 73-83).

O amor e a sabedoria vêm desde os tempos primordiais, desde a criação com a própria substância de Nhanderu (Deus). Por isso todas as coisas são sagradas, como ensinam de uma geração para a outra no nosso povo Guarani, como fundamentos do nosso Nhandereko.

Mesmo com 500 anos de destruições e perseguições, resistimos em nosso coração para manter a nossa língua, muitos costumes, nossas rezas e nossas histórias. Muito do nosso Nhandereko está perdido, mais em alguns lugares e menos em outros, por causa da falta de terras e da destruição da natureza feita pelos juruá, cujos efeitos são a diminuição das condições materiais para produzir a nossa cultura original, mas guardamos as memórias dessas materialidades para retomá-las quando há condições. Mesmo assim, lutamos para guardar o nosso Nhandereko em seu sentido mais pleno e muitas de suas práticas em nossa aldeia Tekoá Maragatú. Por outro lado, o sonho é uma porta da memória do nosso povo. Se tivermos condições, pelo sonho podemos lembrar, recordar, reconstruir coisas que perdemos no tempo. Escutem o que diz Krenak sobre os sonhos, como uma instituição da cultura indígena brasileira:

Sempre fomos capazes de observar uma diferença entre a experiência desperta e o mundo dos sonhos, então decerto conseguimos trazer para a vigília a história desse outro mundo. O tipo de sonho a que eu me refiro é uma instituição. Uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes tipos de linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno (Krenak, 2022, p. 34).

O sonho é muito importante para nós Mbyá e para muitos povos parentes no Brasil. Não apenas como uma vivência psicológica, mas como uma dimensão essencial de nossa realidade que sempre procura um mundo onde podemos viver, encontrar pessoas, resolver problemas e aprender.

Essa instituição também se comunica com esferas domésticas. Sonhar é uma prática que pode ser entendida como regime cultural em que, de manhã cedo, as pessoas contam o sonho que tiveram. Não como uma atividade pública, mas de caráter íntimo [...]. Os Krenak são parentes dos Xavantes, dos Krahô, dos Kaiapó, somos povos Jê. Então digamos que nós somos caçadores,

não agricultores. Creio que ainda persistem cosmovisões e mentalidades constituídas por povos caçadores-coletores, mesmo em situação adversa em que não há mais o que caçar nem o que coletar. Essas tradições ainda têm, na contemporaneidade ligação direta com a nossa subjetividade, por isso os caçadores sonham de um jeito e os agricultores de outro (Krenak, 2022, p. 37-40).

Os sonhos são primordiais do nosso “Ser” Mbyá e de todo o povo Guarani e de todos os parentes Indígenas. É, além da vivência em si, um universo de memórias, histórias e possibilidades da esperança persistir. Quando temos as condições materiais e emocionais de viver em paz, pelo sonho podemos fazer muitas coisas no cotidiano do tekoá e, ao mesmo tempo, planejar o futuro, pois a definição do tempo futuro Guarani de fazer as coisas é uma das essências do Nhandereko. Através do sonho podemos prever o futuro, como para o ano seguinte pode definir a mudança de lugar para fundar o outro tekoá, fazer nossas roças e fortalecer mais o nosso Nhandereko.

A mobilidade dentro do Etnoterritório Yvyrupá faz parte do Nhandereko. A estratégia para se fazer guata porã, a caminhada tradicional, é sempre guiada pelos mais velhos xeramõi-xejaryi. A guata porã nunca acontece por acaso, mas sempre começa com a previsão mostrada pelos sonhos. Para nós Guarani, o sonho traz significados importantes que podem definir e determinar algumas coisas, como a mudança de um lugar para outro, a visita à outra aldeia, e até prever bons e maus presságios. Por isso, quando acorda de manhã, ao redor de fogo, um Guarani sempre conta o sonho que teve, para mostrar e trocar ideias sobre o que está prevendo e conseguir agir conforme as suas previsões sonhadas. Se o sonho prevê uma visita, a família ou a comunidade já vai se preparando para receber. Se prevê algum coisa ruim, o Guarani já cancela a atividade do dia para resguardar-se a si próprio e aos seus parentes e amigos mais próximos. Ou o sonho pode indicar a mudança para outro lugar, para fundar a nova aldeia.

De acordo com Leonardo Werá Tupã:

No geral, as motivações das migrações são religiosas, são as estratégias de nossos sábios, que são os velhos e as velhas. Para os Guarani é normal ter homens e mulheres como lideranças religiosas. A migração acontecia porque os mais velhos ou mais velhas, através dos sonhos, recebiam as revelações dos lugares para fazer aldeias, de lugares para morar. Os sonhos são os contatos com os próprios espíritos. Essa dimensão está um pouco além da

compreensão dos jurua kuery, somente quem vive essa dimensão, que são os detentores deste conhecimento conhecem esta questão de religião Guarani. Os mais velhos mantêm essa vivência como algo muito forte, central na vida deles. Essa é uma das estratégias também, mas podemos falar até aonde compreendemos, há uma outra dimensão que é exclusiva dos sábios, que as mantêm muito forte até hoje. Enfim, quando essa revelação aparece, o grupo faz esta migração procura este local. Migrar de um lugar para outro é chamado na nossa língua de Oguata Porã Va'e, caminhada sagrada, caminhada boa, essa era a intenção, uma caminhada que tinha objetivos, e o objetivo da caminhada era chegar em um local pré-determinado pelos mais velhos, um local sonhado, revelado pelas divindades. Por isso que tinha essas migrações, estas caminhadas. Então, antigamente as caminhadas tinham mais fundamentação na religião (Gonçalves, 2020 p. 149).

O tekoá é o lugar onde nasce e cresce a nação Guarani, onde a pessoa se desenvolve como ser humano Mbyá Guarani. O tekoá significa a vida, onde existe o costume e suas práticas, a sabedoria do Nhandereko. Sem tekoá nada disso é possível para os Mbyá. O Yvyrupá é amplo e vasto, abrangendo o Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Para nós Guarani não existem fronteiras no Yvyrupá, pois nele sempre construímos nossos tekoá para sempre ter o teko porã, o “viver bem”. E manter a ka'á até, a floresta, e as águas limpas para as plantas e animais viverem é fundamental para o Guarani manejar e tirar cuidadosamente os alimentos e os materiais para os artesanatos, para construção e para preparar seus remédios tradicionais ensinados por Nhanderu. A natureza cuidada e plena é a essência da vida do povo Guarani, uma sabedoria passada de uma geração para outra desde os tempos primordiais, quando Nhanderu ensinou para o povo Guarani a cuidar da natureza com algo sagrado.

Segundo o Leonardo Werá Tupã:

O tekoá, por si só significa o local lugar onde começa, se cria e se vive a vida. O tekoá é nome próprio, muito forte para nós, tem um significado singular. A função das migrações é a criação do tekoá, onde se cria, onde nasce a vida. Sem o Tekoha não existe o Guarani. O território é onde o povo ocupa, onde se vive o todo, ou seja, onde há mata, rio e onde se dá todo o conhecimento que o povo tem desse espaço. A própria ciência do homem branco confirma isso, cada bioma, cada região da mata tem sua característica próprias. A Mata Atlântica que não está apenas no Brasil, mas na Argentina e Paraguai, é onde os Guarani tiveram sua educação, seus ensinamentos. Então os Guarani conhecem bem esse amplo território como se fosse a

palma da mão. Importante dizer que para os Guarani não existem fronteiras, – Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia – tudo isso faz parte do território Guarani. Nesse amplo território os Guarani criam seus tekoá para poder viver bem. A mata e todo o meio ambiente é importante para o povo Guarani, é da mata que os Guarani sobrevivem, é onde eles tiram os materiais de uso, para fazer remédio, construção, além de que a mata é uma parte importante para a educação Guarani, faz parte da vida dos Guarani (Gonçalves, 2020 p. 150).

Essas são as grandes forças do nosso Nhandereko. Para o meu povo Mbyá e para o povo Guarani tudo possui espírito, e por isso é preciso tratar como sagrado e lidar com a sabedoria herdada de Nhanderu. Por isso a terra e o tekoá com ka'á eté, águas limpas e seus animais e plantas são tão importantes para termos as forças para manter o Nhandereko. Por isso manter e garantir sempre a terra cuidada como algo sagrado. Há muitos tekoá que começaram ou estão onde a natureza foi destruída pelo juruá, sendo necessário reconstruir a natureza, replantando a mata, despoluindo as águas, cuidando dos animais, para poder reforçar o Nhandereko, pois sem tekoá não existe teko e ter como praticar o modo de ver Guarani. Para nós sem tekoá não há Nhandereko, e não é possível viver como Guarani. Por isso é fundamental a luta, a resistência e assim garantir o tekoá para manter o legado milenar do Nhandereko. Isto é cada vez mais difícil na atualidade, sendo necessário que o juruá entenda o Nhandereko, mas sempre acreditamos que Nhanderu vai guiar e dar a nossa força espiritual para seguir como nação Guarani.

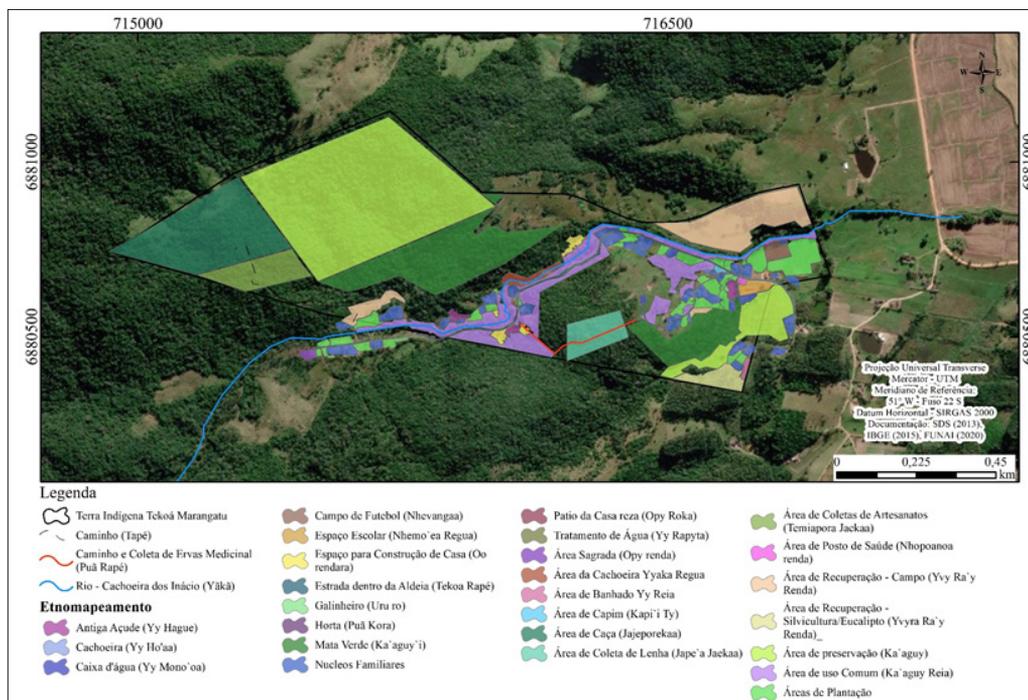
5 ALDEIA TEKOÁ MARANGATU: MODO DE VIVER (NHANDEREKO)

Os Mbyá Guarani têm na aldeia Tekoá Marangatu um território demarcado para seguir fortalecendo o Nhandereko (Figura 2)¹. Ali vivemos o contato com a natureza, percorremos as matas para trazer o material para o artesanato, pescar, tomar banho no rio, plantas nas roças, frequentar a Opy (casa de reza), cantar e praticar a dança do xondaro (guerreiro). Os anciões e anciãs (xeramõi xejaryi), ensinando às crianças e jovens os conhecimentos e o valor da vida para adquirir a sabedoria para crescer com o olhar Guarani.

¹ O etnomapeamento interativo pode ser acessado por meio deste link: <https://earth.google.com/web/@28.18437183,48.8004791,62.8782259a,2678.70198653d,30y,0h,0t,0r/data=MikKJwolCiExanV2bHdzLVdNeEdzM0F3cS1EQ0wwb1pvcXI5X29VaUcgAToDCgEw?authuser=0>

Os pais, mães e os mais velhos ensinam a produção de artesanatos como o cesto, os bichinhos de madeira, o arco e a flecha, a zarabatana, o colar etc. Também repassam o conhecimento das ervas medicinais, como se preparar o remédio, o chá para se curar de algumas doenças. A mata é fonte de saúde e educação corporal, pois ali também está localizada uma forma de educação tradicional. Ali está o conhecimento dos alimentos e das ervas medicinais, onde estão os segredos para ter um corpo saudável. Muitas dessas plantas são cultivadas.

Figura 2 - Etnomapeamento da Terra Indígena Tekoá Marangatu, Imaruí, SC



Fonte: Os autores (2022).

Segundo o M. G, ancião da Aldeia Marangatu, “O Nhandereko foi criado por Nhanderu para que nós Guarani Mbyá pudéssemos vivenciar a nossa cultura, a nossa forma de viver como ser humano” (M. G., 2021).

Nhanderu criou para nós Guarani o Nhandereko para que pudéssemos vivenciá-lo no Yvyrupá e no Tekoá, desde que começamos a existir, passando o saber milenar de geração para geração. O Nhanderu deixou tudo isso para nós, a

nossa língua, o costume, tradição, religião e a cultura, nos enviando à Terra para vivenciar a paz e a harmonia no mundo onde vivemos.

De acordo com Morreira (2015, p. 14), quando se fala do território Guarani, estamos falando de espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e da crença, ou melhor o nosso yvy rupa (território ou berço da terra), tudo junto. O filho de Nhanderu, o Nhamandu (Sol) que criou o povo Guarani e que nos deu o arandua (sabedoria e conhecimento) para praticar o Nhandereko.

O mundo Guarani é regido pela espiritualidade, onde tudo possui vida e grande valor na natureza. A vida Guarani é cuidada pelos deuses das quatro direções do mundo, porque para cada canto do universo existe um deus tomando conta dos seres vivos, abençoando cada passo sobre a terra. Estes deuses e os espíritos observam a vida na Terra e nos protegem de todo o mal. Em agradecimento a eles pela proteção divina, o Guarani canta canções que chegam até os espíritos para alegrar os seus corações.

Para D. M. G, anciã Guarani do Tekoá Marangatu, em 2021: *“O Nhandereko é tudo que é praticado durante a vida. É através do conhecimento, da sabedoria, do costume e da tradição Guarani”*.

Durante toda a vivência Guarani sempre aprendemos o conhecimento e a sabedoria para nos tornar um bom ser humano, ser bondoso, de amar o próximo e de vivenciar coletivamente. Praticamos o nosso costume que é a nossa religião, de ir cada amanhecer e cada entardecer para Opy (casa de reza), para cantar e dançar. A música, o canto-dança estão interligados com o Nhandereko, e com a comunicação com as divindades, a música também serve para o fortalecimento do espírito. É na Opy que agradecemos ao grande espírito, pois ali habitam os espíritos e há boa energia concentradas, onde acontecem as cerimônias, onde o canto de louvor aos deuses é entoado, onde é aceso o fogo sagrado e onde soam os instrumentos sagrados. A música e a dança alimentam nossos corpos e espíritos, que nos deixam mais fortalecidos. Somos uma nação mística, um povo milenar, e tudo que fazemos em nossas vidas vêm do Nhandereko. Por isso sempre reverenciamos Nhanderu, para que pudéssemos vivenciar em paz, em harmonia com a nossa família, com a criança, com os anciões e também pedimos a Ele que proteja os nossos espíritos, as matas, os animais e, principalmente, o Yvyrupá para que sempre termos onde praticar o nosso Nhandereko.

Conforme Martins:

O Nhandereko, o nosso modo de viver, é feito através de várias alianças, costumes e rituais necessários para se viver bem ao longo da vida, para se viver bem em grupo e ter uma longa relação com a natureza e o território em que vivemos. O Nhandereko é um termo Guarani usado para definir a vida boa, ou a nossa vida Guarani, o teko é a vida, é o modo de ser e viver tradicionalmente (Martins, 2020 p. 23).

Nhanderu criou a natureza para que o povo indígena vivenciasse, cuidasse e preservasse (Figura 4).

Conforme Moreira e Moreira (2015, p. 14):

Para o Guarani, o raio do sol representa a fecundação da terra e das plantas, que nos dá calor e vida e ilumina todos os planetas. Nós Guarani, aprendemos com o Sol; Este que nos ensina a sobreviver; Este que nos dá oportunidade para a cada dia levantarmos. Não fosse o Sol, o ser humano não sobreviveria neste mundo, por isso devemos sempre nos lembrar dele e agradecer.

Nosso Nhandereko é de acordar cedo e agradecer ao Nhamandú (Sol), por mais um dia que nos ilumina, dá forças (mbaraete) e alegria para seguir praticando a tradição, costume, religião e a nossa língua e como uma nação Guarani.

De acordo com S.K., cacique da Aldeia Tekoá Marangatu:

Nhandereko, é uma coisa que faz parte da nossa cultura e do nosso costume. Nhandereko, é muito importante da convivência da comunidade para saberem do nosso costume, religião, crença e das nossas linguagens. Para adquirir a sabedoria do mundo diferente que nós temos, diferente de viver do jeito que fomos criados, para levar o nosso conhecimento e da nossa história Mbyá Guarani (S.K, 2022).

6 VALORES E PRÁTICAS SOCIAIS

A gente sabe, eu e meu povo, que aquilo que a gente faz é parte de nossa cultura e de nosso Nhandereko. Nossa identidade está na nossa relação com a natureza e com o bem viver nossas vidas, dos nossos animais, rios e matas. Nesse processo de fortalecimento do sentimento de identidade, o juruá criou políticas para preservação dos patrimônios natural, histórico e cultural do Brasil. Nós do povo Guarani sabemos que parte da nossa história está nesses patrimônios protegidos pelas Leis do juruá, que a nossa vida não está separada da vida

juruá. Assim como sabemos que este reconhecimento e proteção dos símbolos, memórias e patrimônios tornam-se relevantes para a afirmação e identificação de um povo como nação. Portanto, não é diferente com nossas manifestações de Nhandereko, pois para muito além do respeito à legalidade, temos o nosso modo de vida como algo sagrado. Agimos todos dias para que as nossas crianças, que são o nosso futuro, têm o direito e o dever de conhecer a aprender o modo de vida Guarani, assim como também aprendem o modo de vida do juruá. Mas para isso precisamos ter o direito de existir de forma livre e feliz, de termos os nossos tekoá com as suas terras homologadas, protegidas e preservadas em sua natureza. Isso para nós é a verdadeira educação e o fundamento do nosso Nhandereko.

6.1 Nhembo'e (A educação tradicional Guarani)

A educação tradicional Guarani é baseada na oralidade, transmitida na Opy (casa de reza) (Figura 3), na família e na comunidade. A educação funciona pela transmissão do conhecimento dos/das xeramõi xejaryi (anciãos/anciãs), para crianças e jovens incorporarem a percepção Guarani do mundo e da natureza. Também se recebem as orientações da vida: o que e como viver. Na família a criança aprende pelos exemplos dos pais, acorda cedo para acompanhar o pai para ir ao mato caçar, fazer armadilha, buscar madeira, taquara para fazer artesanatos. Também sai para pescar no rio e tomar banho com seus amigos. A família, ou seja, os pais ensinam aos seus filhos a serem bons uns com os outros; a dividir qualquer coisa que possa ser dividida com seus parentes e com outras famílias. Com base nessa forma de educação para aprender a colaborar e considerar profundamente a família e a comunidade, nós Guarani sempre procuramos o caminho da harmonia de geração para geração.

Figura 3 - Opy do Tekoá Marangatu



Fonte: Os autores (2022).

Segundo Silva (2020):

A casa de reza (Opy), para Mbyá Guarani, é uma escola tradicional onde a comunidade se concentra e aprende todas as coisas da vida, com os xeramoï e xejaryi. Aprender a cantar, dançar, caçar, pescar, rezar, plantar, respeitar o próximo, respeitar a natureza, os animais etc. O xeramoï é o professor tradicional que ensina os jovens a se tornarem pessoas importantes na sua comunidade como: rezador, educador, curador e outras formações importantes (Silva, 2020 p. 28).

É na Opy que os xeramoï e xejaryi ensinam as crianças desde muito cedo a cantar, dançar, sorrir e serem felizes. Repassando os ensinamentos para respeitar e colaborarem com quem é próximo, a terem bondade e a respeitar a natureza. Também ensinam continuamente a reforçar o Nhandereko para se tornarem pessoas importantes como rezador (a), educador(a), curador(a) e outras formações importantes na vida Guarani (Figura 6).

De acordo com a Oliveira (2020):

A casa de reza é o nosso patrimônio material bem mais precioso que temos. É de lá que vem a força, a sabedoria, o conhecimento. Na casa de reza que recebemos as palavras infinitas dos xeramõi kuery (anciões) assim cada um que vai no opy aos poucos vai recebendo mais conhecimento, e essas pessoas vão passar adiante as palavras dos xeramõi kuery para os futuros mbyá Guarani (Oliveira, 2020 p. 34).

A educação é transmitida a qualquer hora, com mais jovens ouvindo mais velho (a)s costumam conversar ao redor do fogo tomando chimarrão, fumando Petyngua (cachimbo) e contando sobre a vida e dando a compreender as heranças do seu passado, o presente e o futuro. Assim a criança aprende diariamente o Nhandereko observando os pais e as pessoas mais velhas em casa, na Opy e na natureza, manejando as plantas, lidando com animais e a maneira de fazer o artesanato. A Opy é tão importante para nós Guarani, lugar fundamental da formação no Nhandereko.

Conforme a D. I. (2022), liderança da Aldeia Tekoá Marangau:

Opy é considerada o centro de saberes e ensinamentos de costumes e valores do Mbyá reko (Sistema Guarani). E onde acontece as rezas e as conexões com o mundo espiritual, além de cantos e danças tradicionais. É um local de aprendizagem por meio de histórias e narrações dos anciões xeramõi – xejaryi.

A cosmologia também faz parte do Nhandereko, relacionada à contação de histórias e memórias relacionadas à criação do mundo e da natureza. Isso permeia o aprendizado da musicalidade e dos cantos entoados desde a criação da humanidade. O canto-dança são as expressões sagradas da alma e do corpo, por onde se contar e ouvir as nossas histórias, saber como era a vida dos nossos antepassados e nos conectarmos com as forças espirituais.

6.2 Xondaro (guerreiro)

Os Guarani têm a arte marcial milenar chamada “Dança do Xondaro” e “Dança da Xondaria”. Xondaro é como chamamos o/a guerreiro (a) que pratica a arte do bem estar corporal (Figura 4). É o principal fundamento do corpo físico saudável e da formação dos guardiões e das guardiãs do tekoá. A dança do xondaro

geralmente acontece no pátio da Opy, ensinad pelo Xondaro Ruvixa (Chefe dos Guerreiros). O xondaro e a xondaria são treinados para serem ligeiros como as aves e para lidar com facilidade na mata e ter várias funções: guardar a aldeia e a Opy, e aprenderem para serem grandes guerreiros. Também há os xondaro`i e as xondarias mirĩ (pequeno(a)s guerreiro(a)s), que dançam e cantam na Opy e dão alegria para a aldeia e para os mais velha(o)s.

Para Leonardo da Silva Gonçalves Werá Tupã:

O termo xondaro é um conjunto de relações que se associam desde o indivíduo, movimentos, instrumentos e atividades. Como por exemplo uma pessoa pode ser denominada Xondaro ou no caso feminino de Xondaria, que quando se refere a uma pessoa significa que pratica o conceito e filosofia do Xondaro, e quando a pessoa exerce uma pessoa de guarda, segurança da aldeia, a própria profissão também é xondaro. Rito de movimento corporal também é chamado de Xondaro, então o Xondaro pode ser indivíduo, segurança da aldeia, movimento corporal, vários tipos de som instrumental. Um dos aspectos que o Xondaro exige para ser um é a formação física (Gonçalves, 2020, p. 19).

Figura 4 - Treinamento de Xondaros e Xondarias em frente à Casa de Reza na Aldeia Marangatu



Fonte: Os autores (2022).

Praticando essa dança o corpo ganha resistência, saúde e disposição, o raciocínio fica mais rápido, não sente cansaço e a pessoa fica mais paciente. É

preciso acordar cedo, primeiramente ir ao rio e pular três vezes na água. Com tais práticas diárias fica-se mais preparado para fazer as atividades diárias, os homens e meninos vão pescar, buscar lenha, fazer armadilhas e acompanhar o pai no mato. As meninas e as mulheres fazem as tarefas de casa, ajudam a mãe a preparar os alimentos, ir na roça e buscar remédios no mato.

Conforme Leonardo Werá Tupã:

O Xondaro abrange muitos aspectos e ações- não há uma definição única, ela pode ser encontrada nas danças, nos cantos, nas músicas e no dia a dia da comunidade. Como por exemplo: atividades de caça, pesca, nas roças, na educação e saúde. Segundo os sábios e as sábias é necessário que todos os Guarani conheçam a arte Xondaro porque reflete no dia a dia de cada pessoa (Gonçalves, 2020 p. 19).

6.3 Tembiapó (artesanato)

Antigamente o Guarani produzia artesanato para o uso próprio do dia a dia, para carregar alimentos, como a mandioca, milho, batata-doce, frutas, sementes, etc. Hoje em dia também é produzido para comercializar e ter renda familiar, mas sempre fazendo parte da cultura, fortalecendo o Nhandereko.

De acordo com a Souza (2020, p. 14):

Penso sobre a importância que os artesanatos têm para o futuro do indígena, já que traz o passado, o presente e o futuro de um povo. Aonde tem artesanato tem um porque foi feito, um significado, uma história e um mito que são relacionadas com o povo, que por onde passam deixam história, principalmente o povo Guarani Mbya, que sempre viveu nas Américas.

O artesanato é uma das artes e símbolos da cultura Guarani (Figura 5). Por exemplo, o ajaká (balaio) significa várias direções do pensamento, servindo como um instrumento de cura para pessoas que precisam de terapia. Alguns ajakás são decorados com desenhos que significam “amor” e outros não tem decorações, significando a “paz”. Outros, por exemplo, tem o símbolo da borboleta, da cobra caninana (nhakaninã), significando amizade ou relação de amizade com outra família. Por isso que tudo que o Guarani produz procura representar harmonia, paz, amor e espiritualidade.

Figura 5 - Artesanato Mbyá Guarani



Fonte: Os autores (2022).

Os artesanatos têm vários significados, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Variedade dos significados

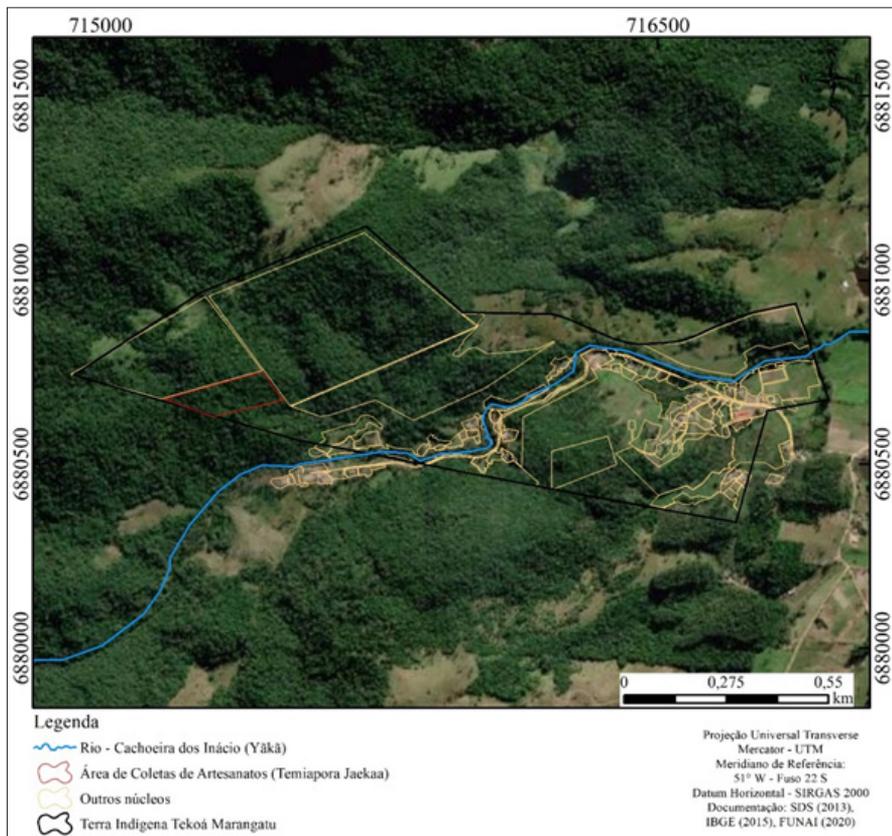
Nome	Significado
Ajaká Balaio	Várias direções de pensamento. É a arte mais importante da nossa cultura. Os balaio que tem desenho significam amor e os que não tem, significam paz.
Mbo'ý Colar	Para fortalecer o espírito. Rewpresenta o nosso Nhandereko e a construção do Universo.
Mumba`i Bichinho	Esculturas de animais que representam coragem, força e respeito.
Maraká mirim Chocalho	Instrumento sagrado. É para dar sinal a Nhanderu que estamos rezando para viver bem.
Guyrapa e Hu'ý Arco e flecha	Proteção. É um esporte dos homens e crianças para ajudar na prática de caça. A ponta da flecha representa o pensamento da pessoa.

Fonte: Os autores (2022).

6.4 Tembiapo Rã (coleta para o artesanato)

O ponto de coleta de artesanato do tekoá Marangatu fica perto de 700 metros das casas das famílias Guarani (figura 6). No dia da coleta, a pessoa acorda cedo e pede a Nhanderu proteção para andar no mato, para não acontecer nada ruim, e pede a autorização para cortar os elementos naturais. Depois percorre a trilha até o local das coletas. Ao sair para buscar takua (taquara), se encontrar no caminho uma planta medicinal, já a recolhe e aproveita para trazê-la para casa. No lugar da coleta, após escolher uma e derrubá-la, corta a taquara em pedaços com 2 metros de comprimento até juntar uma quantidade que será amarrada com cipó para carregá-lo no ombro.

Figura 6 - Tembiapo rã Coleta para o Artesanato



Fonte: Os autores (2022).

A takua é a matéria-prima fundamental para a produção do artesanato. As mulheres o fazem para vender e ter como um sustento da família, levando-o para vender na cidade e no tekoá quando recebem visitas na aldeia. As meninas vão observando sua mãe fazendo artesanato e assim vão se interessando em aprender para fazer quando estiverem com mais idade. Assim o pai ou a mãe ensinam as crianças como fazer certo, como aprenderam dos antepassados para seguir mantendo o Nhandereko.

Segundo Oliveira (2020, p. 21-22):

A taquara é a principal matéria-prima que temos na aldeia para a manufatura do artesanato, uma das mais importantes fontes de sustento das famílias Guarani. Desde pequeno as crianças vêem seus pais fazendo artesanatos e assim alguns se interessam a fazer também.

Depois de trazer a taquara para casa, primeiro cortando-a em pedaços pequenos, médios e grandes, dependendo do tamanho e tipo de cesto que será produzido. Depois de cortar os três tamanhos vem o processo de raspar a taquara e depois expor no sol pelo menos três dias para secar. Depois, com uma faquinha, partem e dividem em formas finas para fazer talas flexíveis e as fibras para trançar.

Segundo Souza (2020, p. 17):

Os artesanatos mais conhecidos do povo Guarani são o balaió tupixi e cestos, que são feitos de fibras de taquara destaladas, os bichinhos de madeira feitos de árvores que são próprias para isso, colar de sementes e ossos de bichos, pulseiras e chocalhos, brincos de pena e de sementes, pau de chuva. Os artesanatos adotados e colocados como Guarani também são leque de taquara, apito, portal do sonho, enfeites de cabelos pintados com o grafismo Guarani.

Depois de tudo pronto, uma parte das lascas serão coloridas de vermelho, preto, azul. Primeiro se faz a base para começar o processo de trançado e assim vai tecendo até concluir o ajaka (Figura 7). Para terminar uma cesta pequena leva até três dias, ou pode ser mais dependendo do tamanho. As cestas produzidas são de vários tipos de modelos, pequenos, médios e grandes, alguns são coloridos e outros não.

Figura 7 - Tecendo a cesta (Ajaka)



Fonte: Os autores (2022).

Conforme Oliveira (2020):

As *ajaka* (cestaria mbya Guarani) são consideradas muito bonitas! Tanto pelos mbya Guarani quanto para muitos *juruá*, porém os significados dos desenhos e grafismos impressos nas cestarias estão muito além da questão estética [...]. O artesanato é uma terapia. Às vezes a pessoa fica preocupada com alguma coisa e é o artesanato que alivia a sua mente. Hoje os jovens ao fazerem artesanato, param para pensar e acalmam a mente, o que não seria possível de outra forma (Oliveira, 2020 p. 17-23).

Quando as mulheres fazem os artesanatos não sentem cansaço e preguiça, pois alivia a mente como numa terapia. Tudo que faz parte do Nhandereko, quando é praticado, dá a energia positiva para a mente e o corpo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas bibliografias escritas pelos próprios Guarani e por alguns outros parentes indígenas. Também foram

realizadas conversas com o Cacique, com lideranças e, principalmente, com os anciões xeramõi – xeraryi do Tekoá Marangatu. Em colaboração com pesquisadores foi realizado um etnomapeamento do Tekoá Marangatu para localizar os lugares onde que se fazem práticas do Nhandereko.

Mas nem tudo é escrita, não é mesmo? Nós vivemos nosso dia-a-dia no tekoá, nas casas, na mata, no rio, nas roças, e até na cidade e nas suas ruas, usando os objetos tradicionais e fazendo muitas coisas. Ou seja, para os Mbyá, para o povo Guarani e para todos parentes Indígenas, fazer, usar, falar, ensinar e aprender é praticar o Nhandereko, a vivência dos saberes tradicionais que vem desde Nhanderu. E até hoje é mais importante do que ler e escrever, sendo diferente do mundo dos juruá.

Mostrar um pouco da cultura e vivência, através do mundo da visão do Mbyá Guarani, através da cosmovisão e do saber tradicional milenar, e ao mesmo tempo mostrar a Sociedade, para que tenha a compreensão da visão e da importância da Terra e da natureza para o Guarani, para que desperte a sensibilidade e a solidariedade na causa indígena, pelos direitos garantidos e principalmente a luta pela Demarcação de Terra. Garantir a terra e o Tekoá é fundamental para seguir vivenciando o Nhandereko, e garantir o futuro das crianças Guarani.

Escrever este artigo é uma maneira de apresentar um pouco do Nhandereko dos Mbyá Guarani no Yvyrupá, mostrando o exemplo da Terra Indígena Tekoá Marangatu. É um resumo sobre a cultura, a tradição, algumas práticas, e a cosmologia de se viver com a terra e a natureza, como são os ensinamentos a sabedoria de compreender o mundo pelo olhar Guarani, conforme Nhanderu nos deu.

8 AGRADECIMENTOS

Os autores são gratos ao Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros, indígenas e de Minorias e à Universidade do Extremo Sul Catarinense (NEABI/UNESC), pela bolsa de mestrado concedida ao primeiro autor, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa de Pesquisa de Produtividade – PQ, concedida ao segundo autor (Processo 312543/2022-0), à Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Educação e Ciência de Portugal pelo apoio financeiro concedido ao quarto autor (FCT 2020.05745.BD),

à Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC), pela bolsa de doutorado concedida ao sexto autor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Eunice. *Nhandereko nhandembo'e nhembo'e a py*: sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas Guarani da Grande Florianópolis. 2020. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

GONÇALVES, Leonardo da Silva. *O Xondaro*: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani. 2020. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204683>. Acesso em: 14 nov. 2021.

JEKUPE, Kaka Werá. *A terra dos mil povos*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

MARTINS, Daniel Timóteo. *Moã Ka'aguy Regua – Tekoá Mbiguaçu*: As memórias das plantas medicinais. 2020. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204722>. Acesso em: 21 set. 2021.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso. *Calendário cosmológico*: os símbolos e as principais constelações na visão Guarani. 2015. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

MORREIRA, Marcos. *Visão Guarani sobre o Tekoá*: Relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território. 2015. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica Guarani, Kaigang e Xokleng)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Mariza. *Ma'ety reguá agricultura e sabedoria Mbya Guarani*. 2020. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)- Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SOUZA, Juçara. *O Sentido das Artes/Artesanatos: O olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais*, 2020. TCC (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Sobre os autores:

Fabiano Alves: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) Criciúma/SC, Brasil. Tekoá Marangatu, Imaruí/SC. **E-mail:** fabianoalvesguarani@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-0716-4737>

Juliano Bitencourt Campos: Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma/SC, Brasil. Investigador do Instituto Terra e Memória, Centro de Geociências (ITM/CGEO/Portugal). Doutor em Arqueologia. **E-mail:** jbi@unesc.net, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0300-1303>

Orivaldo Nunes Júnior: Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGPLAN) Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis/SC, Brasil. **E-mail:** nunonunes3@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6200-5603>

Francisco Silva Noelli: Doutorando e investigador do Centro de Arqueologia (UNIARQ), Universidade de Lisboa (Portugal). **E-mail:** franciscoeelli@edu.ulisboa.pt, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0267-583X>

João Alberto Ramos Batanolli: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma/SC, Brasil. **E-mail:** joabatanolli@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-8312-8371>

José Gustavo Santos da Silva: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) Criciúma/SC, Brasil. Mestre em Ciências Ambientais. **E-mail:** gustasantos92@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0578-8266>

Recebido em: 08/05/2023

Aprovado para publicação em: 27/03/2024

Convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas em uma escola indígena: um encontro de culturas

Coexistence of indigenous and non-indigenous students in an indigenous school: a meeting of cultures

Sandra Maria Nascimento de Mattos¹

José Roberto Linhares de Mattos²

Aldenor Araujo da Silva³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.935>

Resumo: O objetivo principal da investigação que resultou neste artigo foi analisar a relação no convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas em uma escola indígena na comunidade Três Corações, no município de Amajari, no estado brasileiro de Roraima, que atende a alunos indígenas das etnias *Macuxi* e *Wapichana*. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa de estudo de caso, na qual os instrumentos de investigação utilizados foram entrevista semiestruturada e observação participante. Foram entrevistados alunos indígenas, *Macuxi*, *Wapichana*, alunos não indígenas, professores indígenas, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola, para saber como é a relação no ambiente escolar, no convívio das duas culturas, indígena e não indígena, e como isso pode repercutir nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Os resultados obtidos mostram que a inclusão de estudantes não indígenas na escola indígena, que nesse caso é motivada por uma necessidade, vai ao encontro de uma boa harmonia entre os povos e ao reconhecimento da importância de qualquer cultura e do respeito mútuo entre todas.

Palavras-chave: escola indígena; *Macuxi*; *Wapichana*; cultura.

Abstract: The main objective of the investigation that resulted in this article was to analyze the relationship between indigenous students and non-indigenous students in an indigenous school in the Três Corações community, in the municipality of Amajari, in the Brazilian state of Roraima which serves indigenous students from the *Macuxi* and *Wapishana* ethnic groups. This is an investigation with a qualitative case study approach, in which the research

¹ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

³ Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil.

instruments used were semi-structured interviews and participant observation. Indigenous students, *Macuxi*, *Wapishana*, non-indigenous students, indigenous teachers, the vice-principal and the school's pedagogical coordinator were interviewed, to find out how is the relationship in the school environment, in the coexistence of two cultures, indigenous and non-indigenous, and how this can have repercussions on teaching and learning processes at school. The results obtained show that the inclusion of non-indigenous students in the indigenous school, which in this case is motivated by a need, is in line with good harmony between peoples and the recognition of the importance of any culture and mutual respect between them all.

Keywords: indigenous school; *Macuxi*; *Wapichana*; culture.

1 INTRODUÇÃO

Existem várias pesquisas sobre a inserção de estudantes indígenas em escolas não indígenas, e as possíveis consequências que isso pode acarretar. Entretanto, não é comum pesquisas que abordem a direção oposta, ou seja, estudantes não indígenas estudando em uma escola indígena. Esse é o foco da pesquisa que trazemos aqui.

Algumas pessoas podem achar que o choque de culturas, provocado pelo convívio social de alunos indígenas e não indígenas no mesmo ambiente escolar, geraria alguns tipos de problemas, com repercussão na aprendizagem. Portanto, ao investigar as práticas e o relacionamento entre os estudantes de uma escola indígena que recebe alunos não indígenas, podemos compreender um pouco sobre esse convívio, com suas consequências, positivas ou negativas, para os estudantes.

Com vistas ao objetivo principal, buscamos investigar os impactos na relação entre os conhecimentos culturais dos discentes indígenas e não indígenas, da Escola Estadual Indígena Santa Luzia (E.E.I. Santa Luzia), na comunidade Três Corações, no município de Amajari, no estado de Roraima, Brasil, que recebe alunos não indígenas. Chegamos a essa escola por intermédio de um professor do Instituto Federal de Roraima que já conhecia a direção. Abordamos alguns aspectos que possibilitam aos professores e alunos interagirem na produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, se a convivência de alunos indígenas e não indígenas na escola pode gerar alguma consequência para ambas as culturas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram um professor indígena, uma professora indígena, alunos indígenas, alunos não indígenas, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora da Escola Estadual Indígena Santa Luzia. Os alunos indígenas serão representados aqui por AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6 e AI7, e os alunos não indígenas por AN1, AN2, AN3 e AN4. Os professores entrevistados declararam serem tanto descendentes da etnia *Macuxi* quanto da etnia *Wapichana*, mas se consideram *Macuxi*.

Em termos metodológicos, a pesquisa tem abordagem qualitativa com base no método de estudo de caso. Segundo André (2013, p. 100), “[...] no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a **entrevista** se impõe como uma das vias principais”. Ainda, de acordo com a autora, na abordagem qualitativa e no contexto escolar, um estudo de caso que utilize técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas evidencia as relações na convivência escolar diária. Dessa forma, utilizamos estas técnicas para coleta de dados.

A análise dos dados foi feita a partir de relatos de professores indígenas, gestores, alunos indígenas, alunos não indígenas, e de observação in lócus. Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas permitiram identificar alguns motivos que levam um aluno não indígena a estudar em uma escola indígena; qual o relacionamento entre os alunos não indígenas e os alunos indígenas, principalmente com respeito à cultura e costumes indígenas; e se os alunos não indígenas enfrentam dificuldades ou constrangimentos por estudarem em uma escola indígena.

Por meio da observação participante, percebemos que o convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas na escola indígena não traz implicações negativas do ponto de vista didático-pedagógico. Por outro lado, levanta uma questão política, na medida em que mostra a ausência de uma escola para não indígenas na localidade, o que faz com que o Estado não assuma sua responsabilidade de permitir a todos os estudantes a escolha por uma educação que melhor atenda aos seus costumes e tradições.

2 A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SANTA LUZIA

Segundo o Instituto Socioambiental (2018), o estado de Roraima é rico do ponto de vista étnico, linguístico e cultural, possuindo 10 etnias indígenas que pertencem às famílias linguísticas *Karib*, *Ianomami* e *Aruak*, em 32 Terras Indígenas (além de uma Terra Indígena isolada). Quase a metade da população do estado é declarada indígena, sendo a etnia *Macuxi* a maior de Roraima.

A E.E.I. Santa Luzia está localizada na comunidade Três Corações, às margens da BR 174, trecho Boa Vista – Venezuela, na Terra Indígena Araçá, no município de Amajari, no estado de Roraima, Brasil. Quase todos os alunos indígenas da escola são das etnias *Macuxi* e *Wapichana*, e, apesar de ser uma escola indígena, ela recebe, também, alunos não indígenas.

Segundo o diretor da escola, “[...] a escola sempre foi uma escola indígena, até porque ela está dentro de uma área indígena”. Trata-se de uma escola estadual que passou a ter a nomenclatura de Escola Estadual Indígena a partir de agosto de 1977. A partir daí passou a receber alunos não indígenas. Inicialmente recebeu 5 alunos não indígenas e, no início de 2020, antes do fechamento com a pandemia de Covid-19, a escola possuía 135 estudantes não indígenas e 235 estudantes indígenas, matriculados.

Esse aumento no número de matrículas de estudantes não indígenas se deve a chegada e a permanência de muitas pessoas não indígenas nas proximidades das comunidades indígenas, das ilhas e das estradas vicinais. Isso faz com que os pais dos estudantes não indígenas, que em geral são funcionários públicos, comerciantes, venezuelanos, pessoal da área da saúde, trabalhadores nas fazendas, entre outros, procurem a escola para matricular seus filhos.

A maioria dos alunos que estudam na E.E.I. Santa Luzia moram na comunidade Três Corações. A escola não indígena mais próxima da escola Santa Luzia está localizada na Vila Brasil, no município de Amajari, mas todos os alunos não indígenas que moram ao longo da BR 174 estudam na escola E.E.I. Santa Luzia por motivo de fácil acesso, com vias asfaltadas, e não na escola da Vila Brasil, pois ela fica muito distante. Como a comunidade Três Corações fica em terra indígena, para uma pessoa não indígena morar lá, tem que ter autorização do *Tuxaua* (Líder de uma aldeia indígena; também chamado de Cacique).

Quando os pais dos estudantes não indígenas procuram a escola para matricular os seus filhos, a secretaria pergunta a eles, ou aos filhos, qual o idioma indígena que eles preferem: *Macuxi* ou *Wapichana*. A maioria prefere o *Macuxi* para estudar, pois, segundo a direção da escola, o idioma *Macuxi* é mais fácil para falar e a maioria dos indígenas é da etnia *Macuxi*, o que torna esse idioma mais aceitável por todos.

Segundo a direção da E.E.I. Santa Luzia, não há constrangimentos dos alunos não indígenas em estudar em uma escola indígena. Eles são recebidos naturalmente, e a escola oferece uma boa convivência aos alunos, falando sobre questões de identidade indígena, para que eles conheçam um pouco das culturas *Macuxi* e *Wapichana*.

Também, não há preconceito de nenhuma das partes, indígena ou não indígena. De acordo com a coordenadora pedagógica, “[...] *muitas das vezes a gente tem apelido, mas em momento algum é com preconceito*” (Coordenadora, 2019). Só houve um caso, em 2018, de um pai que foi matricular o filho, mas o filho não quis frequentar a escola porque disse que era uma escola indígena.

Não há relatos de caso de bullying sofrido por alunos não indígenas nem por indígenas, que, segundo a vice-diretora, é devido a boa recepção que os alunos têm quando chegam à escola, tanto os indígenas, quanto os não indígenas. A direção está sempre fazendo reuniões com todos os alunos da escola, sociabilizando-os e promovendo um encontro intercultural.

Os alunos indígenas que frequentam a escola, em sua maioria, são *Macuxi*. O relacionamento deles com os alunos não indígenas, que estão na escola, é harmonioso. De acordo com o gestor nunca houve constrangimentos ou outra forma de discriminação entre os alunos devido sua origem. Segundo a coordenadora pedagógica há a integração entre os alunos, por isso não há ocorrência de brigas, discussões ou bullying entre eles.

O quadro de professores da E.E.I. Santa Luzia é bem estruturado com todos os professores formados ou em formação inicial. Tendo em vista à localização da escola ser de fácil acesso, os professores indígenas realizam cursos de formação na capital Boa Vista, o que propicia uma boa formação aos professores e, conseqüentemente, aos estudantes da escola.

3 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura às comunidades indígenas a preservação de sua cultura, costumes e língua, levando em consideração processos de aprendizagem diferenciados:

Art. 210- Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]. § 2º- O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, p. 122).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 avançou em algumas garantias para a educação escolar indígena. Entretanto, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, em seus artigos 78 e 79, garantiu ser a educação escolar indígena, intercultural e bilingue, preservando a identidade das etnias, os costumes e tradições (Brasil, 1996).

Por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 2005), diz que a educação escolar indígena, além de bilíngue, deve acontecer de maneira intercultural, respeitando e valorizando a cultura da etnia, desconstruindo a ideia de cultura inferior.

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (2005, 1988, p. 24)

Deve ser comunitária, “[...] porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la” (Brasil, 1988, p. 24). Deve ser específica e diferenciada, “[...] porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (Brasil, 2005, p. 25).

Assim, a educação escolar indígena é intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e trabalhada por professores da etnia. “Se algum desses elementos não estiver contemplado, nós teremos uma educação escolar para os indígenas, mas não uma educação escolar indígena de fato” (Mattos; Mattos, 2018, p. 191). Portanto, uma escola indígena deve receber alunos indígenas da etnia, já que a cultura de cada etnia tem aspectos específicos, e a educação indígena deve atuar junto à educação escolar indígena para auxiliar no ensino e aprendizagem.

Em geral, é isso que acontece, até porque as escolas indígenas encontram-se localizadas em terras indígenas e, muitas vezes, a aldeia é distante da cidade e com acesso difícil. É claro que há casos de crianças que são filhos de indígenas com não indígenas, e essas são consideradas indígenas, ou mesmo algumas crianças não indígenas que, por algum motivo, moram em uma aldeia indígena. Nesse caso, a criança é considerada como fazendo parte da cultura e é tratada como indígena. Entretanto, não é comum uma escola indígena receber alunos não indígenas, que moram nas imediações da terra indígena, por falta de uma escola não indígena no local onde eles residem.

Por outro lado, há casos de etnias diferentes compartilhando uma mesma terra indígena, o que faz com que suas culturas acabem tendo algo em comum. É o caso dos *Karo Rap* e os *Ikólóéhj*, em Rondônia, que dividem a mesma terra indígena Igarapé Lourdes. Nesse caso, os indígenas de ambas as etnias compartilham a mesma escola indígena, mesmo estas duas etnias sendo de famílias linguísticas diferentes.

4 POSSIBILIDADES PARA ALUNOS NÃO INDÍGENAS NA ESCOLA INDÍGENA

É grande o desafio para a instituição escolar atender as demandas inerentes a ela, já que existem algumas crianças fora das salas de aulas brasileiras. Seja por falta de interesse dos governantes, seja por displicência dos membros do sistema educativo. O que importa é pensar uma escola que consiga, de alguma maneira, sanar as barreiras existentes e que impeça a exclusão escolar e social. Estamos argumentando sobre uma instituição escolar que atue para o benefício de todos os alunos. Segundo a UNESCO (2022, p. 93) “As escolas proporcionam às crianças e jovens ambientes únicos para participar dos conhecimentos comuns. São lugares

para arriscar, enfrentar desafios e experimentar possibilidades”. É essa escola que colocamos a lente, a qual ratifica a declaração universal dos direitos humanos (ONU, 1940), na promoção de esforços para garantir a todos o direito à educação.

Entendemos que é uma preocupação das instituições escolares assegurar a inserção de todos nas salas de aulas, independentemente de suas características físicas, sexuais, étnicas, raciais e religiosas. E isso só será garantido quando a discriminação for superada por todos. Compreendemos as escolas como espaços únicos que facilitam as relações socioculturais, além de propiciar interações humanas, diálogo e troca de conhecimentos. Acreditamos que “As escolas são formas de vida coletiva que reúnem pessoas para aprender com outras pessoas em diferentes idades e fases da vida” (UNESCO, 2022, p. 93). Portanto, buscar a equidade de oportunidades favorece a permanência de crianças e jovens de diferentes culturas e diversidades pessoais, culturais e sociais.

A escola indígena que apresentamos oportuniza aos alunos não indígenas o direito à educação, assegurando, ainda, suas individualidades dentro do coletivo escolar. Garante, também, a equidade de oportunidades e participação de todos, contribuindo para uma aprendizagem significativa, fomentando a solidariedade e o respeito entre todos os alunos e os educadores envolvidos e, por fim, possibilitando aos alunos experienciarem diversas estratégias de ensino, contextualizadas e tratadas interdisciplinarmente. Para Pérez Gómez (2001, p. 17) a escola é um espaço ecológico de “cruzamento de culturas”, o que corrobora a atitude tomada pela gestão da escola.

Para Candau (2014, p.1) a visão intercultural crítica parte da afirmação de que se deve tratar a “diferença como riqueza”, já que ela entende a diferença como “[...] articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (Candau, 2016, p. 809). Ainda, de acordo com autora, a interculturalidade crítica promove “processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos” (Candau, 2014, p. 1), seus saberes e práticas. Assim sendo, implica na flexibilização e diversificação curricular, com desenvolvimento de propostas e estratégias didático-pedagógicas multifacetadas para atender qualquer estudante pertencente à instituição escolar.

Em consonância com Pérez Gómez (2001) e Candau (2014, 2016) afirmamos que a escola indígena prima pelos pilares básicos da educação, mas foca naqueles

que ajudam a desenvolver a solidariedade, o respeito ao próximo, a cooperação e a valorização da diversidade, que são: aprender a viver juntos e aprender a ser. Nessa perspectiva, os alunos conseguem perceber as diferenças e aceitá-las. Essa aproximação e o convívio com os outros possibilitam o desenvolvimento da criatividade, tornando os alunos mais autônomos e intelectualmente mais capazes de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo a respeito das diversidades. Dessa forma, há o aumento cooperativo e colaborativo entre todos.

Constatamos que a escola abriu possibilidades para os alunos não indígenas, adequando-se para eliminar quaisquer fatores que excluem alguns ou mantêm afastados aqueles que foram postergados por um sistema seletivo e segregador. Foucault (1999) nos alerta que sempre existirão pessoas à margem da sociedade pelas exclusões impostas por esta sociedade, ou seja, pessoas que não se adaptam ou que resistem às maneiras impostas pela sociedade, e acabam por serem excluídas do sistema.

Dessa maneira, a sociedade implementa formas perpétuas de separação pelo exercício de poder que promove a normalização, mas é no encontro com o outro que podemos eliminar a exclusão e a discriminação, aceitando-o como é e adaptando-nos a ele. É nessa perspectiva que a escola estadual indígena Santa Luzia funciona, isto é, acolhe os alunos não indígenas, percebendo suas diferenças e propiciando um ambiente inclusivo. Esse acolhimento afeta diretamente o desenvolvimento das potencialidades desses alunos e de todos os alunos conjuntamente.

Segundo Silva Neto *et al.* (2018, p. 91), “[...] é a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa”. Ainda, de acordo com os autores, quando lutamos pela educação diariamente, estamos facilitando que, de fato, aconteça a inserção de todos no sistema escolar. Somente dessa maneira conseguiremos modificar a mentalidade imposta pela sociedade.

5 ALUNOS NÃO INDÍGENAS NA E.E.I. SANTA LUZIA

Em qualquer ambiente educacional, seja na educação formal ou informal, os processos de ensino e de aprendizagem devem estar relacionados com elementos

culturais. No caso da educação formal, a escola deve trabalhar os conteúdos curriculares com base nos conhecimentos que os alunos levam para a sala de aula, e que estão ancorados na estrutura cognitiva deles por meio da cultura. Para D'Ambrosio (2011, p. 28), cultura é o conjunto de “conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados”, o que nos permite deduzir que a entrada dos alunos não indígenas na escola indígena promove um encontro de culturas diferenciadas, mas que mantém ligação pela proximidade com o meio social que as envolve. Assim sendo, caminhamos por uma interculturalidade híbrida, que “requer viver de forma compartimentada o sistema social” (Canclini, 2001, p. 280). Canclini (2009, p. 17) afirma que a “interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociações, conflitos e empréstimos recíprocos”. Portanto, a cultura apresenta-se como parte de processos sociais, organizando identidades e circulando nas tramas históricas.

Todo indivíduo faz parte de uma cultura, e nenhuma cultura é superior à outra, elas têm apenas diferenças, já que cada grupo comunga de saberes, tradições e formas específicas de reagir ao seu cosmos. É pela cultura que interpretamos, representamos, explicamos, sentimos e reconhecemos o mundo à nossa volta. Portanto, a cultura é dinâmica, e está em constantes modificações. Segundo Laraia (2001):

Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (Laraia, 2001, p. 52)

Assim, povos diferentes têm culturas díspares, que se expressam nas suas crenças, nos costumes, nos mitos, na língua, nos grafismos, nos artefatos, nos mentefatos e na forma de reagir a estímulos naturais. Reconhecer e respeitar esses aspectos intrínsecos é importante para que não haja hegemonia de uma cultura sobre outra, o que acaba levando a preconceitos. Para a Unesco (2022) a educação tem o compromisso com o bem comum e, dessa maneira, beneficiar-nos-emos “[...] da rica tapeçaria de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas trazem para a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que somos capazes de compartilhar

e reunir juntos.” Essa escola está trilhando esse caminho para o bem comum da comunidade envolvente.

No caso dos povos indígenas, a escola dentro de uma terra indígena é um local intercultural, ainda que os alunos e professores sejam todos indígenas. Isso deve-se ao fato de a escola trabalhar conteúdos relativos tanto à cultura indígena, quanto à cultura não indígena. Entretanto, as ações pedagógicas envolvidas no ensino e na aprendizagem devem estar embasadas na educação indígena e, portanto, na cultura indígena.

O fato de termos uma escola essencialmente indígena, mas na qual os alunos indígenas são de mais de uma etnia, não é muito comum e é algo desafiador para as práticas pedagógicas, já que etnias indígenas diferentes, mesmo pertencentes a mesma família linguística, têm diferenças culturais. No caso da E.E.I. Santa Luzia, as etnias predominantes sequer pertencem à mesma família linguística, pois *Macuxi* é da família linguística *Karib* e *Wapichana* é da família linguística *Aruak*. Levando em conta que, além disso, a escola recebe alunos não indígenas, a situação é mais delicada ainda.

A inclusão a que nos referimos aqui é aquela no sentido mais geral do termo, que respeita a diferença, em particular, a diferença cultural, portanto é uma inclusão intercultural e não aquela que, por algum motivo, segrega o aluno. “A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola [...]” (Mattos, 2012, p. 218). Em uma inclusão intercultural, saberes e fazeres cotidianos são valorizados e aproximam-se dos conhecimentos escolares como recurso para empoderar e reforçar a identidade dos diferentes grupos existentes em sala de aula.

De acordo com Santos e Paulino (2006), vivemos atualmente em uma sociedade em que as desigualdades e a falta de respeito às diferenças se tornaram comuns no dia a dia, e o ambiente escolar acaba propagando isso. Os valores de igualdade entre as pessoas, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), não são acatados e a escola, mesmo dita inclusiva, continua com uma exclusão velada, ao invés de incluir. Entendemos que “Existem amplas assimetrias de poder na capacidade das pessoas de acessar e criar conhecimento” (UNESCO, 2022), aspecto esse que a escola indígena está ultrapassando.

A E.E.I. Santa Luzia busca essa interculturalidade quando aceita alunos não indígenas e possibilita aos mesmos aprenderem. Dessa maneira, reconhece as diferenças dos alunos, adotando uma nova perspectiva educativa com práticas didáticopedagógicas que permitem a participação e o progresso de todos os alunos. Conseqüentemente, facilita o direito à educação, implicando que todos os alunos “[...] tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível” (Guijarro, 2005, p. 9). Há tolerância e respeito à diferença dos alunos não indígenas, quando a escola procura remover barreiras à aprendizagem desses alunos.

O foco não é discutir se uma escola indígena deve ou não receber estudantes não indígenas. Sabemos que as escolas indígenas, foram criadas para atenderem à educação escolar indígena que, como tal, tem sua especificidade, conforme já dissemos anteriormente. O que estamos analisando é uma escola indígena que, por motivos diversos, atende, também, a estudantes não indígenas e procura incluí-los com o mesmo tipo de educação dispensada aos estudantes indígenas.

6 A VISÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO COM ALUNOS NÃO INDÍGENAS

Os professores indígenas da escola estadual indígena Santa Luzia são da etnia Macuxi ou *Wapichana*. Eles atuam em turmas que, além dos alunos indígenas, recebem alunos não indígenas. Constatamos que há certo impacto com essa entrada, não porque esses alunos são considerados diferentes, mas pela falta de preparo para atendê-los no que diz respeito ao uso da língua escolhida. De acordo com um professor indígena “[...] *existe um impacto, às vezes um impasse, que impossibilita, por exemplo, quando eu trabalhava na língua indígena Macuxi, eles tinham dificuldade de corresponder [...]*” (Professor, 2019). Para os alunos não indígenas é complicado a compreensão de uma língua indígena tida, para eles como estrangeira.

Há certas barreiras no desenvolvimento do diálogo, mas que devem ser rompidas para efetivar a inserção desses alunos. Mattos (2018) nos afirma que é na confrontação dos diferentes saberes que o professor consegue dialogar com seus alunos. Em sua fala, o professor indígena afirma que:

[...] *Eu sou um professor que eu não sou fluente bem na língua portuguesa, nem no Macuxi, então eu avalio como uma barreira para os alunos interagirem bem comigo, entendeu. Isso é uma barreira que eu considero dentro desse contexto professor e aluno* (Professor, 2019).

Apesar dessa barreira, que é vencida aos poucos, eles acreditam ser um desafio atender aos alunos não indígenas. Desafio que impulsiona o ensino e a aprendizagem desenvolvida para a coletividade. Eles entendem que, se um indígena pode casar-se com um não indígena, é necessário romper as barreiras que impediriam os alunos não indígenas aprenderem a língua *Macuxi* ou *Wapichana*. Segundo os professores indígenas, os alunos não indígenas têm mais interesse em aprender uma das línguas ensinadas do que os próprios alunos indígenas.

Constatamos algumas razões para que tal fato ocorra, que foram relatadas pelos próprios professores. O primeiro aspecto é que o aluno não indígena entende uma das línguas como língua estrangeira, conseqüentemente, o interesse aumenta. De acordo com a professora indígena “os não indígenas, eles se aprofundam muito na língua indígena, são os que mais aprendem, alguns deles quase que já falam fluente” (Professora, 2019).

Um segundo aspecto é que os alunos indígenas não têm interesse em aprender a língua materna, devido almejam acesso ao mercado de trabalho dos não indígenas, portanto, para eles, o português é mais importante. De acordo com a mesma professora “a coisa no povo indígena é mais voltada pro mercado. Tem saída? O que eles têm é desinteresse” (Professora, 2019).

Um terceiro aspecto diz respeito a cultura. O impacto de conhecer a cultura dos indígenas deixa os alunos não indígenas sensibilizados de como eles vivem, segundo afirma um professor indígena. Dessa maneira, o professor tem uma tarefa importante que é possibilitar aos alunos condições necessárias para reconhecerem-se como sujeitos sociais e históricos e que cada qual tem sua cultura que pode ser diferente dos demais. Assim, os alunos assumirem-se como sujeitos pensantes não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2003). “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa [...]” (FREIRE, 2003, p. 41) é preocupação para os professores indígenas, pois eles têm que se adaptar a todos os alunos presentes em sala de aula.

O respeito entre as culturas garante a convivência harmônica entre os alunos e deles com os professores. Entretanto, o professor indígena afirma que seria *“melhor viver no seu próprio critério específico, não misturado”* (Professor, 2019), mas como não há escolas próximas, os alunos não indígenas têm que ser acolhidos na escola indígena.

Apesar dos impactos para ambos os lados, os professores acreditam ser importante receber alunos não indígenas na escola. De acordo com o professor indígena, a entrada na escola dos alunos não indígenas permite aos mesmos terem

[...] sensibilidade, pra que eles possam saber o valor da língua que nós podemos ensinar, porque além da nossa língua nós temos uma cultura que ela é complexa, é uma galáxia com seus próprios critérios de beleza, vontade e verdade (Professor, 2019).

Segundo os professores, se os alunos não indígenas têm interesse em aprender e dar continuidade a aprendizagem de uma das línguas ensinadas, que é própria da região, é interessante recebê-los na escola.

7 A VISÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO COM OS ALUNOS NÃO INDÍGENAS

Para os alunos indígenas a entrada dos alunos não indígenas é um fato normal, pois não há problema em ter alunos não indígenas na escola. De acordo com o aluno indígena AI6 o ingresso de alunos não indígenas *“[...] não tem nenhum problema, por outras escolas também receber, tipo escolas de Boa Vista receber alunos indígenas”* (AI6, 2019). Na visão desse aluno, assim como a escola urbana recebe alunos indígenas, a deles também pode receber alunos não indígenas. É uma troca, ou seja, é uma maneira de integrá-los e facilitar a escolarização deles.

Já o aluno indígena AI3 afirma que a escola *“[...] é um direito, a escola é pública, é para todos, eu admiro muito os professores e os gestores que aceitam esses alunos”* (AI3, 2019). Segundo alguns alunos indígenas, por não haver escolas próximas, há a necessidade de incluí-los na escola Santa Luzia. Como constatado nos relatos de alguns: *“[...] eles não têm outro lugar, outra opção de escola para eles estudarem, essa é a única escola próxima na nossa região”* (AI4, 2019); ou ainda: *“[...] acho que é uma atitude boa de estar recebendo alunos não indígenas, tá ajudando, como aqui não tem outras escolas, e não tem onde eles estudarem”* (AI2, 2019).

Nessa perspectiva, a concepção dos alunos indígenas se aproxima do entendimento de que a educação é um processo social, fazendo parte das relações coletivas, sociais e culturais de uma determinada sociedade. Isso porque eles, indígenas, estão acostumados a vivenciar a coletividade, a ajuda mútua e a convivência harmônica nas aldeias. Existe, ainda, nas falas dos indígenas, uma denúncia do descaso dos governantes que incorre na ausência de outras escolas na comunidade. Assim, os alunos indígenas ao pronunciar o mundo (Freire, 2019) em que estão inseridos, problematiza-o e, ao mesmo tempo, exige uma nova maneira para modificá-lo.

Em relação a ser correto a entrada dos alunos não indígenas na escola houve unanimidade em afirmar que sim. Um aluno respondeu: *“Eu acho isso certo. Nossa escola não é preconceituosa com esse tipo de pessoa, todos nós somos indígenas e alguns não, a gente vê como todos nós somos seres humanos normais, todo mundo é igual”* (AI4, 2019). O processo de incluir todos os alunos que buscam a escola é um caminho para sanar a falta de escolas na localidade e possibilitar a escola tornar-se solidária e aberta a multiplicidade de culturas, almejando a equidade com uma educação inclusiva.

Sobre o que eles achavam se os alunos não indígenas não deveriam estar na escola, todos, exceto um aluno, responderam que eles deveriam estar sim. Podemos constatar em algumas respostas: *“Eles deveriam sim, porque essa é a única que tem perto para estudar, se tivesse outra particular, alguma coisa assim, mas só tem escola aqui na área indígena, então acho que deveria sim”* (AI1, 2019); *“Deveriam estar sim. Porque não podemos tirar o direito deles de estudarem, mesmo que a escola seja indígena, eles também merecem estudar. Eles aprendem com a gente, a gente aprende com eles coisas novas, e compartilha”* (AI2, 2019); *“Sim, deveriam sim. Por causa que a escola aqui é para todos, não é só para indígenas, para quem são não indígenas também”* (AI7, 2019).

Um, dentre os alunos indígenas entrevistados, acha que eles não deveriam estar na escola. Segundo ele: *“porque essa escola era pra ser só alunos indígenas, não alunos brancos”* (AI5, 2019). Podemos afirmar que tanto as respostas que concordam quanto a que discorda são pertinentes. As que concordam, por ser uma necessidade local e, ao mesmo tempo, a abertura para uma educação inclusiva que prima por acolher todos os alunos independente de sua origem. A que discorda,

por entender que uma escola indígena, criada dentro de território demarcado, deve ser desenvolvida somente para os indígenas, com certas características voltadas para as etnias que atende, portanto, deve ser específica e diferenciada.

De acordo com o referencial curricular nacional para as escolas indígenas – RCNEI (Brasil, 2005), as características das escolas indígenas devem ser: comunitária, intercultural, bilingue, específica e diferenciada. Entretanto, com essa abertura aos alunos não indígenas, a escola está primando pela pluralidade cultural, tema que deve ser abordado nas salas de aula. Nessa perspectiva, partindo do conhecimento das etnias existentes na escola, pode-se estudar a “[...] diversidade de culturas que existem em todos os lugares e em diferentes grupos humanos” (Brasil, 2005), comparativamente.

Perguntado aos alunos indígenas, se eles pudessem escolher entre ter ou não ter alunos não indígenas na escola, com exceção de um, eles foram enfáticos em afirmar que deveria ter. Vários foram os motivos para que houvesse alunos não indígenas na escola. Um deles disse que *“Escolheria ter. Porque com eles nós aprendemos coisas novas, aprende que nossos direitos são iguais, e que ninguém é diferente”* (AI2, 2019); já um outro disse que prefere ter alunos não indígena na escola, *“porque é um direito deles de estudar, aprender coisas novas, e a gente também conviver”* (AI3, 2019). Ainda, segundo outro aluno indígena:

Escolheria ter alunos não indígena na escola. Para poder aprender mais como é a cultura daqui, e aprender como é que é as línguas pra daqui para frente se eles gostarem seguirem dando aulas de línguas, alguma coisa assim. E viajar por aí, tem várias línguas, né. Tem que aprender. Porque a maioria das pessoas que viajam tem cada língua diferente, e estudar as línguas das escolas indígenas aprende muitas coisas (AI6, 2019).

Constatamos pelas respostas dos alunos indígenas que há uma grande importância em conhecer a cultura dos alunos não indígenas, mas esse conhecer é por meio do diálogo e da troca de saberes e da língua. Eles querem aprender o português e os não indígenas a língua *Macuxi* ou *Wapichana*. Ambos buscam novos conhecimentos. Exercer a curiosidade é uma forma de aprender. Quanto mais é estimulada a curiosidade espontânea, mais vai havendo desdobramentos das mesmas (Freire, 2003).

8 A VISÃO DOS ALUNOS NÃO INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO DELES NA ESCOLA INDÍGENA

Os alunos não indígenas quando entraram para a escola tiveram algumas dificuldades com relação a língua escolhida, já que era necessário no ato da matrícula os pais optarem por uma das duas línguas ensinadas na escola. A maioria dos alunos não indígenas optaram pela língua *Macuxi* por acharem ser mais fácil aprender. De acordo com as respostas de alguns deles: *“Macuxi. Porque eu acho mais fácil de falar, e também na forma de escrita é quase a mesma coisa a gente ler em português, só muda a pronúncia”* (AN1, 2019); *“Macuxi. Porque é mais fácil de aprender e ensinavam melhor, aí dava de aprender algumas coisas”* (AN4, 2019); *“Macuxi. Porque é mais fácil de ler e escrever”* (AN3, 2019).

Eles afirmaram que tiveram dificuldades nas aulas da língua escolhida, mas o professor sempre os ajudou. Segundo um deles, o professor ajudava *“chegando até em mim falando como que é, como se escreve, como se pronuncia, se eu tinha mais curiosidade de conhecer as palavras em macuxi”* (AN1, 2019). Já outro disse: *“Ele lia para mim, me dizia o significado e traduzia para mim, do wapichana para o português”* (AN2, 2019). O aluno não indígena AN3 disse que o professor ajudava *“traduzindo as palavras para mim, ele falava as palavras em macuxi e eu repetia”* (AN3, 2019). Já o aluno AN4 disse *“Ele dava um jeito assim de não complicar muito as coisas, ele falava em macuxi, a gente repetia, aí depois ele traduzia para o português”* (AN4, 2019).

Apesar dos professores indígenas não passarem pela formação convencional de magistério, eles fazem curso com formação simplificada para atuarem na escola indígena. Pudemos constatar que, em atuação, o professor indígena resolve as dificuldades encontradas por seus alunos. De acordo com o RCNEI é importante na formação do professor indígena o desenvolvimento do professor-pesquisador. No documento é afirmado:

[...] a importância central da formação do "professor-pesquisador." Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural (Brasil, 2005, p. 43).

Sendo assim, o professor está incorporando a cultura da etnia à cultura dos não indígenas que estão em sala de aula. Ele parte da premissa que todos são

alunos, independente da origem, portanto, não há como fazer discriminação ou relegá-los ao esquecimento.

De acordo com os alunos não indígenas a recepção foi boa. Todos os receberam como alunos que eram da escola. Observemos algumas respostas: *“Na verdade, foi muito boa, porque quando eu cheguei eles me receberam como um aluno normal, não me trataram com indiferença, logo no primeiro dia já fiz bastante amizades”* (AN2, 2019); *“No começo eu ficava meio tímida, eles também não falavam comigo, eu ficava na minha, aí depois chegou uma colega minha, e fomos ficando amigas e é até hoje. A recepção foi tranquila”* (AN4, 2019).

Observamos que o aspecto afetivo com relação à reação dos alunos indígenas, na recepção, foi algo que causou a timidez em alguns alunos não indígenas. *“A afetividade é a capacidade de o ser humano ser afetado pelo outro, pelo meio e pelo mundo”* (Mattos, 2016, p. 31), o que comprova essa reação dos alunos não indígenas. A autora, ainda, afirma que a ansiedade é um dispositivo emocional que pode ser gerado por um estímulo considerado aversivo (Mattos, 2016). Portanto, os alunos não indígenas prepararam-se para uma situação que eles imaginavam que ia acontecer com a chegada deles à escola, mas não ocorreu. Mattos (2016, p. 237) afirma que: *“[...] as reações emocionais são provocadas pela discrepância entre aquilo que o aluno espera e aquilo que realmente acontece [...]”*.

Quanto aos constrangimentos ou bullying sofridos, os alunos não indígenas ficaram divididos, alguns responderam que não e outros responderam que já sofreram algum tipo na escola, o que confronta as respostas obtidas da gestão, da coordenadora pedagógica e dos alunos indígenas. Os alunos AN1 e AN2 disseram que não. Segundo eles: *“Não, nem apelidos”* (AN1, 2019).

Não, porque como eu disse nos primeiros dias já fiz bastante amigos, tinha alguém que me olhava ‘assim’, porque eu tenho olhão, tenho o cabelo enrolado, mas eles não falavam nada não, na verdade, eles falavam que é bonito, diferente (AN2, 2019).

Já os alunos AN3 e AN4 informaram que sofreram constrangimentos. Segundo eles: *“Já, me chamaram de ‘cabeção’ e outros tipos de apelidos que eles colocaram”* (AN3, 2019); *“Já, várias vezes, tinha uma que ela ficava falando que eu era bruxa, assombração, fantasma, macumbeira”* (AN4, 2019).

A ambivalência de respostas caracteriza-se pela introdução de apelidos por parte de alguns alunos indígenas. Os apelidos podem estreitar os relacionamentos ou afastá-los. O que não pode haver é ultrapassar a barreira da brincadeira e virar bullying. Pelo que foi relatado pelo gestor, sempre são realizadas reuniões para esclarecimentos de alguns pontos, inclusive com relação aos constrangimentos e o bullying. Fica evidente que há a necessidade de apresentar os valores e costumes das diferentes culturas existentes na escola.

Com relação a escolha se pudessem ficar na escola ou ir para outra, a maioria dos alunos não indígenas responderam que escolheriam permanecer na escola indígena. Vários foram os motivos para escolher a escola indígena. De acordo com o aluno AN1: *“Eu escolheria a indígena, porque a indígena nos ensina a falar o **macuxi**, que ela é uma língua de Roraima, e também tem uma matéria de antropologia que a gente não vê nas escolas do estado, como na indígena a gente vê”* (AN1, 2019)

Já os alunos AN2 e AN4 responderam: *“Eu escolheria essa, porque como eu disse já fiz muitos amigos, já conheço todos os professores, me dou bem com o diretor, e eu gosto muito daqui, gosto das brincadeiras”* (AN2, 2019); *“Escolheria a indígena, porque é mais fácil, tem várias coisas que se saísse assim e fosse para uma escola não indígena, estaria atrás, porque lá é mais avançado e aqui não”* (AN4, 2019).

Constatamos que os alunos não indígenas já estabeleceram laços de amizade com os alunos indígenas, por intermédio das brincadeiras, do relacionamento entre os professores e a gestão da escola, aspectos que pesaram na escolha desses alunos. Percebemos que o laço afetivo, com relação as pessoas de forma geral, provoca reações de tonalidades agradáveis. Dessa maneira, a afetividade auxilia na manutenção da solidariedade, do companheirismo no desenvolvimento da relação de amizade. Constatamos, ainda, que o meio social e os grupos formados nas inter-relações dentro e fora da escola são imprescindíveis para a evolução e desenvolvimento desses alunos, da mesma maneira que a cultura pessoal de cada aluno não indígena.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição social, que reúne diferentes pessoas, desenvolve diversas atividades e é permeada por regras e valores inerentes ao ambiente escolar. Segundo Wallon (1986) a escola é um meio em que se constituem grupos de tendências variadas. Estes grupos podem estar em harmonia ou em oposição com os objetivos propostos pela escola. Trata-se de um meio social e cultural de construção do domínio cognitivo e que sofre interferências dos laços afetivos estabelecidos pelas pessoas envolvidas. Para Wallon (1986) a escola é um meio rico e diversificado, que oferece oportunidade de convívio entre os pares e pessoas diferentes do ambiente familiar.

A escola é o ambiente em que a criança ou jovem ficam separadas dos pais. Portanto, para esses alunos é um território em que estão e se sentem à vontade, se agrupam e desenvolvem relações de independência e de afirmação pessoal. As relações entre os pares são mais livres, pois os alunos escolhem com quem vão interagir, quais são os outros que lhes interessam, e que podem romper essas ligações quando desejarem. Constatamos que a escola é um espaço preditivo, ou seja, existem atividades com objetivos pré-determinados, com rotinas desenvolvidas em horários estabelecidos. Essas rotinas são direcionadas à convivência em grupo.

A escola precisa adequar-se às necessidades e pressões sociais. Uma realidade da localidade é a ausência de uma escola não indígena. Portanto, torna-se imprescindível a alocação de alunos não indígenas, na E.E.I. Santa Luzia, para que eles possam ingressar e dar continuidade a seus estudos. Foi opção da escola atendê-los, desde que os mesmos, por intermédio de seus pais no ato da matrícula, seguissem as normas da escola, entre elas, a opção por uma das línguas indígenas ensinadas. Essa opção é um aspecto que não dificulta ou impossibilita resultados satisfatórios para os alunos não indígenas, já que eles têm maior expectativa em relação a nova língua que aprenderão.

Como vemos, a estrutura curricular da escola não é alterada pela entrada dos alunos não indígenas. Há uma adaptação desses alunos às regras e normas da escola. Tido como uma dimensão nuclear da escola, o currículo visa ao que está contido em um corpo de conhecimento no atendimento às necessidades de realidade que, no caso da escola, são os saberes e fazeres e as especificidades da cultura indígena, já que é uma escola indígena. No momento de escolha e entra-

da na escola, os pais dos alunos não indígenas optam por adquirir essa cultura, mesclando-a a própria cultura. Aspecto que deve ser valorizado, pois uma escola deveria abordar diferentes culturas em seu planejamento curricular.

Outro aspecto constatado na pesquisa foi a formação de grupos. Não grupos isolados, mas grupos misturados entre indígenas e não indígenas. Uma das características da infância e da juventude é a constituição em agrupamentos, considerado um fenômeno universal no mundo ocidental. Para Wallon (1986) um grupo é definido pelos objetivos atribuídos e pela repartição de tarefas, regulando, assim, as relações dos membros entre si e sua hierarquia.

Essa formação em grupos decorre da necessidade de autoafirmação, por parte das crianças e dos jovens, de construção da identidade e de afirmação social e afetiva. Essa constituição grupal ocorre pela aceitação e pelo reconhecimento da importância da criança e do jovem para o grupo. A aceitação grupal realiza-se por um determinado estilo infanto-juvenil, marcado pela diferença. É uma afirmação simbólica.

A E.E.I. Santa Luzia, apesar de ter características específicas que são referendadas em documentos e legislação próprias por ser escola indígena, busca desenvolver uma educação inclusiva quando prima por acolher alunos não indígenas, seja por não haver escolas na localidade, seja por filosofia própria. Nessa perspectiva, as diferenças dos alunos não indígenas são reconhecidas e os professores indígenas desenvolvem um novo olhar em sua prática docente, viabilizando a participação e o progresso de todos os alunos.

Além disso, o professor rompe as barreiras que poderiam dificultar a aprendizagem dos alunos não indígenas no que diz respeito a língua. Recorremos a Freire (2003) quando afirma que o professor, na prática docente, precisa saber escutar e quando escuta seus alunos, aprende a falar com eles. Portanto, o professor precisa respeitar os saberes dos alunos, tanto indígena como não indígena, o que lhe dá possibilidades de fazer aulas, trazendo para o debate a realidade cotidiana, tanto de um como de outro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-20, 2016.

CANDAU, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. [Documento de trabalho].

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Ayres: Paidós, 2001

FOUCAULT, M. *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. [volume III]. Barcelona: Paidós, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

GUIJARRO, M. R. B. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais*. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC, p. 7-14, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Povos Indígenas em Roraima. *Povos Indígenas no Brasil*, [s.l.], 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_em_Roraima. Acesso em: 3 fev. 2023

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. Preservação ambiental e cultural na educação escolar indígena. In: MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. (Org.). *Etnomatemática e práticas docentes indígenas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 185-214.

MATTOS, S. M. N. Formação e prática docente: o currículo passado através das estratégias de ensinagem. In: MATTOS, S. M. N. (Org.). *Currículo, formação e práticas docentes*. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

MATTOS, S. M. N. *O sentido da matemática ou a matemática do sentido: um estudo com alunos do ensino fundamental II*. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 44, p. 217-33, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; UNESCO. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBER, M.; NADELBRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

Sobre os autores:

Sandra Maria Nascimento de Mattos: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **E-mail:** smnmattos@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2622-0506>

José Roberto Linhares de Mattos: Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Titular da Universidade Federal Fluminense. **E-mail:** mattos@campus.ul.pt, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4075-6764>

Aldenor Araujo da Silva: Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Instituto Federal de Roraima. **E-mail:** aldenor.silva@ifrr.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1505-8964>

Recebido em: 12/02/2023

Aprovado para publicação em: 27/03/2024



Dossier

Apresentação do dossiê: campanhas para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina (cátedra UNESCO-UNTREF): relatos e experiências (período 2020-2022)

Karla Leandro Rascke¹

María Verónica Miranda²

Henry Steven Rebolledo Cortes³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.1012>

As atividades desenvolvidas a partir da Cátedra UNESCO-UNTREF: “Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina”, assim como as realizadas a partir de outras Instituições de Educação Superior (IES) em nossa região, tornam-se fundamentais para visibilizar as múltiplas formas de combater a violência racial, dentro e fora dos espaços educativos.

O racismo, como sistema ideológico, intensifica-se hoje em nossas sociedades, atendendo aos direitos fundamentais das populações indígenas e afrodescendentes, dizimando vidas e obstaculizando o desenvolvimento adequado desses povos e comunidades. A falta de acesso a bens e serviços fundamentais, produto de um sistema de desigualdades estruturais, sistêmicas e institucionais, afeta profundamente a vida das pessoas.

Os dispositivos educativos têm um papel prioritário na geração e transmissão de conhecimentos, valores, práticas e sentimentos socialmente compartilhados. Uma educação antirracista torna-se indispensável para pensar a função social das Instituições de Ensino Superior (IES), questionando os impulsos de reprodução das estruturas racistas e sua matriz histórica de desigualdade, e apostando em seu papel transformador, na busca de uma educação emancipatória, inclusiva e baseada na justiça curricular, como primeira condição da justiça social.

¹ Unifesspa, Marabá, Pará, Brasil.

² Universidade Nacional da Patagônia, San Juan Bosco, Argentina.

³ Universidade Nacional Aberta a Distância (UNAD), Colômbia.

A partir desta perspectiva, o presente Dossiê propõe conhecer, reconhecer e valorizar as distintas produções de equipes acadêmicas e territoriais que desenvolvem importantes atividades e experiências na luta contra o racismo em diferentes Instituições de Educação Superior (IES) da América Latina, a partir da “Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior”, organizada pela Cátedra UNESCO-UNTREF: “Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina”. Com esta Cátedra desenvolveu-se a Primeira, Segunda e Terceira Campanha contra o Racismo na Educação Superior, nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente.

O Dossiê é proposto como um espaço de compilação, diálogo e articulação das distintas propostas, experiências e informações surgidas nas campanhas mencionadas, as quais contaram com a participação de mais de 70 universidades, organizações sociais e instituições de educação superior da América Latina e no Caribe. Suas equipes de trabalho desenvolveram múltiplas ações com a intenção de visibilizar, refletir e executar ações estratégicas para combater o racismo nas IES e na sociedade em geral.

Este Dossiê constitui espaço de recuperação e construção coletiva de práticas e conhecimentos, e é orientado para o fortalecimento dos vínculos profissionais, institucionais e humanos. Esperamos que esta difusão contribua para motivar a criação e o desenvolvimento de outras propostas concretas em matéria de políticas públicas e institucionais para a erradicação do racismo.

A elaboração de diagnósticos institucionais que as equipes de trabalho têm desenvolvido expõe a validade de práticas, saberes e relações interpessoais que se sustentam em estruturas históricas de discriminação racial, explícita e/ou sutil, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo, permite visualizar o que acontece dentro das IES, o que não se fala, o que é invisível, mas transmitido através de um currículo oculto, incontestado, funcional à lógica de saber/poder exclusiva e hegemônica, muitas vezes sustentadas em discursos de inclusão e equidade, mas na verdade reproduzem práticas preconceituosas que mascaram profundas desigualdades de acesso, permanência e graduação de populações indígenas e afrodescendentes em Instituições de Ensino.

A homogeneização de pessoas e saberes é traduzida de uma forma particular no tratamento das diferenças, reproduzindo práticas e concepções do sistema

monocultural hegemônico (colonial), e abrigando um sistema de exclusões com forte impacto também no mundo educativo. A ausência de políticas de ação afirmativa, a falta de estatísticas específicas a respeito da população indígena e afrodescendente, como também de suas demandas e propostas na defesa e promoção de seus direitos, implica sustentar um silêncio cúmplice que valida interesses cuidadosamente cultivados e sustentados no tempo, e que perpetuam um sistema de distribuição desigual de privilégios e desvantagens.

Refletir sobre esses aspectos permite compreender, dimensionar, desmascarar e assumir esse problema e seu impacto social. Habilita também a geração de práticas concretas em matéria de políticas institucionais, necessárias, verdadeiramente inclusivas e urgentes; à formação de profissionais com forte compromisso social; e o projeto de mecanismos de luta contra a violência racial. Este é o caminho para a reparação de uma falha histórica que a Educação Superior tem para suas comunidades, na eliminação das múltiplas formas de violência interseccionadas e práticas naturalizadas de racismo.

Todo projeto educativo implica um modelo de sociedade. Falar de racismo na Educação Superior implica então nos perguntar o que ensinamos e para quê? Quem participa dos projetos curriculares e quem não participa? Qual tipo de sociedade apostamos em construir? Como se manifesta o racismo em nossas IES? Como impactamos as populações racializadas? O que fazemos com isso? Quais são as ações, propostas e políticas institucionais que existem ou que devemos gerar na luta contra o racismo? Quais são nossas possibilidades de ação e como enfrentar nossas limitações?

As experiências desenvolvidas nas diversas Instituições de Educação Superior que participaram nestas campanhas dão conta do potencial transformador do trabalho conjunto, do trabalho e do esforço desenvolvido pela ação consciente de múltiplos atores dentro do âmbito acadêmico e territorial, que denunciam e colocam em tensões diversas práticas, discursos, micro-violências e culturas institucionais naturalizadas, ao mesmo tempo que enriquecem os processos de luta contra o racismo, como sistema ideológico que estrutura e sustenta relações de poder. Há um longo caminho por percorrer, mas a articulação de ações e visões em nível regional e internacional constituem passos muito importantes nesta direção. O valor de visibilidade é a possibilidade de atuação em consequência.

A princípio cabe destacar que as articulações, laborais e humanas, têm uma magnitude potente e significativa em toda a América Latina e no Caribe. A Primeira Campanha contou com a apresentação de 26 equipes de trabalho pertencentes a seis países da região latino-americana, que desenvolveram suas ações no marco da iniciativa para a erradicação do racismo na Educação Superior. Na Segunda Campanha participaram 24 equipes de dois países, e a Terceira Campanha contou com a participação de 26 equipes de sete países de toda a América Latina. Apresentamos aqui os artigos elaborados por membros de diferentes equipes e suas reflexões sobre as experiências de cada Campanha.

A indiferença também mata. É por isso que valorizamos o trabalho compartilhado das pessoas que participaram dessas campanhas, na convicção de que somente a gestão de redes amplas, plurais, heterogêneas e comprometidas possibilita batalhas com impactos sociais profundos na luta contra o racismo. O trabalho realizado dá conta disso, dos esforços e das conquistas das equipes de trabalho, construtores incansáveis que fazem caminhos para o trânsito coletivo para sociedades e instituições mais justas e equitativas.

A possibilidade de saber o que se desenvolve em outras instituições e comunidades nutre e inspira para redobrar esforços nas próprias propriedades, de gerar novas propostas, de avançar e impulsionar as ações em marcha e alimentar a esperança em que outros mundos são verdadeiramente possíveis. Nos convida a criar, a mudar, e também a reconhecer e valorizar o que há, para pensar o que falta.

Pensamentos, como produtores e reprodutores de determinados conhecimentos, práticas e experiências, nos obrigam a desenvolver uma vigilância epistemológica contínua, a fim de gerar condições para uma aprendizagem que inclua os conhecimentos, sentimentos e vivências dos povos indígenas e afrodescendentes de nossas comunidades educativas e territoriais. Isso implica aceitar que há muito por aprender e que é nosso compromisso ético e político assumir o desafio de eliminar o racismo de nossas instituições, dando a conhecer qual é o grau de prioridade que se dá em nossos estabelecimentos, e garantindo a participação das populações historicamente racializadas para enriquecer nossa qualidade educativa e, por consequência, melhorar nossa formação profissional e cidadã.

A partilha das ações realizadas permite-nos medir a magnitude da ação. Portanto, são espaços educativos e também de resistência. As Instituições de Ensino Superior constituem também espaços onde se dá a nossa existência, portanto, é fundamental rever as formas como as construímos e transitamos para garantir experiências de vida agradáveis a toda a comunidade educativa, dando especial atenção à implementação dos direitos dos indígenas e dos povos afrodescendentes, consagrados em regulamentações nacionais e internacionais, fruto das lutas do ativismo e dos movimentos sociais organizados que têm promovido, exigido e feito campanha pelo reconhecimento efetivo dos direitos que são negados e subjugados.

Os discursos de ódio que perpassam nossas sociedades e são amplificados pela mídia hegemônica impactam o cotidiano daqueles que são objeto desse ódio racial, herdado e reproduzido por diversos dispositivos e agentes de socialização, gerando condições para a concretização e legitimação de múltiplas formas de violência racial. As instituições educativas não podem e não devem ficar alheias a esta dramática realidade e são atores-chave para a transformação social. Modificar as práticas sociais implica transformar os quadros conceituais, que se traduzem em formas específicas de interação social. A consolidação de projetos no combate explícito ao racismo e às suas consequências devastadoras implica assumir um forte compromisso com a desconstrução de práticas políticas e pedagógicas institucionalizadas e naturalizadas, que têm graves consequências nas formações subjetivas e organizacionais a nível social e institucional. Este compromisso e sua árdua tarefa devem ser desenvolvidos numa ação consciente e coordenada com a sociedade como um todo.

Os diversos movimentos de povos indígenas e afrodescendentes vêm promovendo uma multiplicidade de ações territoriais, jurídicas, políticas, mas também epistêmicas e ontológicas dentro de nossas instituições educativas, que disputam significados, que interpelam os discursos nacionalistas, as declarações de ódio, e propõem desde os princípios da autoafirmação, a construção de conhecimentos considerados socialmente válidos, para compreender as formas de conceber e de transitar as relações interpessoais, a partir de suas próprias matrizes de sentido.

A incorporação desses conhecimentos silenciados aponta para uma educação com qualidade, com pertinência cultural, com perspectiva emancipatória. A

adoção de práticas e propostas articuladas ao contexto e à realidade das comunidades onde o conhecimento é criado e transmitido, implica conceber o currículo como experiência subjetiva.

Acompanhar a reivindicação dos direitos culturais, identitários, educativos, econômicos, políticos, linguísticos, espirituais e territoriais das populações indígenas e afrodescendentes de nossa região é uma dívida pendente por parte das instituições estatais, entre elas as educativas. O sistema educativo constitui-se no espaço por excelência para o debate amplo e plural em torno da justiça social.

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância ter pontes com os movimentos sociais, e trabalhar dentro e fora de nossas instituições educativas com os diversos atores comunitários, com suas identidades, com suas demandas e também com suas tensões e conflitos, isso é o que nos mobilizou no desafio de pensar uma universidade e IES realmente plurais e com linhas de trabalho e formações também plurais, pensando em, e com a, sociedade na qual se desenvolve.

Isso implica revisar as práticas atuais e gerar condições de maneira conjunta com os atores da comunidade, para que estudantes e representantes indígenas e afrodescendentes encontrem nas instituições educativas aliança na luta contra o racismo. O que fazer, como fazer, o que potencializar e o que remover são perguntas que devem ser respondidas nos aprendizados dialógicos com as comunidades envolvidas. Para isso, é preciso acrescentar vários atores da comunidade, no compromisso coletivo de transformações institucionais e sistêmicas profundas e verdadeiras. Conhecer os direitos, as demandas e a situação atual dos povos indígenas e afrodescendentes é uma tarefa urgente que deve ser atendida e abordada pelas instituições educativas, em todos os níveis, num esforço conjunto.

Neste processo difícil, encontrar, conhecer e visibilizar as múltiplas ações que se desenvolvem ao longo e largo de nosso continente, funciona como motivador para continuar tecendo redes, gerando comunidade, espaços compartilhados e afetivos, trazendo rotas e entrelaçando caminhos para nos acompanhar, como membros do mundo acadêmico que são parte constitutiva de uma sociedade, que ainda padecem os homens de um sistema de opressão racial que produz muitos danos.

Este é o compromisso assumido e o resultado do trabalho comum levado a cabo nas campanhas para a eliminação do racismo na Educação Superior, mas

também na sociedade em seu conjunto. Espalhando sementes que, rompendo a terra infértil do ódio racial, germinam, crescem e se fortalecem. A partir destas reflexões importantes que situam o compromisso ético, político, cultural e social das Campanhas, passamos a apresentar os artigos que constituem nosso Dossiê, enfatizando, de forma sucinta, suas temáticas e proposições, bem como os autores e suas instituições envolvidas.

Maria Nilza da Silva (UEL- Brasil) et al apresentam enriquecedora colaboração em *O Combate ao Racismo na Educação Superior: a experiência dos NEAB's das Universidades Estaduais do Paraná*, trabalho que tem como objetivo apresentar as atividades realizadas conjuntamente por sete universidades estaduais do Paraná na 2ª Campanha de Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina (2021).

O artigo aborda os impactos do racismo no sistema educacional brasileiro e no Paraná, trazendo, em seguida, as trocas de experiências entre as universidades do Paraná, que propiciaram a criação de redes de apoio e colaboração interinstitucional para o fortalecimento de ações de combate ao racismo na educação superior em diálogo com outras instituições nacionais e internacionais.

O Curso “Academia Preta Decolonial: Epistemologias e Metodologias Antirracistas” é o foco de discussão do texto *Senti-Pensar a Educação Antirracista na Universidade: Academia Preta Decolonial como prática de enfrentamento ao racismo*, das autoras Leila Lima de Sousa (UFMA) e Michelly Carvalho (UFMA). Diante de uma pandemia que expôs ainda mais as disparidades entre negros e brancos, o curso, gestado em 2020, surgiu como caminho de resistência, de articulação política e de mobilização ativista através de plataformas digitais. Nos anos de 2021 e 2022, a Academia Preta Decolonial contribuiu com reflexões e debates, a partir da troca e do compartilhamento de experiências com diversas outras Universidades e iniciativas em vários países da América Latina.

Relato de experiência: campanhas para erradicação do racismo no ensino superior, de Larissa Lacerda Menendez (UFMA- Brasil) e Haydee Mora (Universidad Autónoma de Querétaro- Argentina), traz uma análise das experiências de duas integrantes da equipe de trabalho da Cátedra Unesco Educação Superior, Povos indígenas e Afrodescendentes na América Latina que realizaram apoio e acompanhamento de ações desenvolvidas no período de 2020 a 2022. Os resultados

apresentados demonstram que a campanha possibilitou aos participantes (equipes de apoio) um panorama a respeito do modo como ocorrem as práticas de racismo no ensino superior e orientações para abordar esta temática nas instituições de ensino.

Ana Caroline Amorim Oliveira (UFMA- Brasil) e José Alves Dias (UESB- Brasil) teceram o artigo *Relatos de Experiências sobre a construção das Jornadas de Combate ao Racismo no Ensino Superior*. Os autores apresentam os dois eventos, ocorridos em 2020 e 2022, no formato on-line, envolvendo diversas instituições de ensino, professores, alunos e técnicos comprometidos com a erradicação do racismo nas instituições envolvidas. As Jornadas tiveram como consequências a ampliação do debate e a construção de redes acadêmicas com os movimentos sociais. Tais redes evidenciaram a preocupação com medidas mais rígidas de punição para os crimes de racismo, com critérios mais específicos e céleres de punição ao racismo nas universidades.

Ana Gretel Echazú Böschemeier *et al.* (UFRN- Brasil) trouxeram reflexões, de forma integrada, no artigo *Sul Global em Luta Antirracista: abrindo caminhos para a erradicação do racismo na Educação Superior*, discutindo ações de dois ciclos de atuação voltada para a eliminação do Racismo no Ensino Superior, nos períodos de setembro a dezembro de 2020 (primeiro ciclo) e de outubro a dezembro de 2021 (segundo ciclo). Durante o primeiro ciclo foram abordadas diversas ações inter-institucionais, a partir da articulação em uma rede que envolveu países como Brasil, Guiné Bissau e Argentina. Durante o segundo ciclo, o foco esteve na luta antirracista vinculada à comunidade surda do estado do Rio Grande do Norte, no Brasil. Discutindo atuações na Universidade Estadual de Londrina (Paraná, Brasil), os autores Mônica Kaseker, Wagner Roberto do Amaral, Andréa Pires Rocha e Marleide da Silva Rodrigues Perrude (UEL - Brasil) trazem o artigo *UEL na Luta contra o Racismo: Desafios e perspectivas político-institucionais*. O texto apresenta a experiência da Campanha UEL na luta contra o racismo, provocada a discutir as diferentes expressões de racismo e as estratégias para o seu enfrentamento. Percebe-se que a participação da UEL, assim como de outras 25 universidades de diversos países, compondo a Chamada de Ações na Internet para a Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, organizada em 2020 pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na

América Latina, foi fundamental para um posicionamento institucional de combate ao racismo.

Importante texto também componente do presente Dossiê intitula-se *Ubuntu: Subjetivação, Educação e Reconfiguração do Ensino Superior*, de Edson Roberto de Jesus et al, da Universidade Cidade de São Paulo (Brasil). O trabalho objetiva explicitar a vivência acadêmica de um coletivo antirracista composto por graduandos em psicologia de uma universidade privada no estado de São Paulo. Através dos relatos expostos pelos estudantes, nota-se os efeitos da falta de identificação, do sentimento de exclusão e do sofrimento que o racismo causa na sociedade. Considerando tais questões, os autores destacam ser fundamental a existência e resistência de coletivos antirracistas dentro da academia, assim como a realização de diferentes ações para a erradicação do racismo.

Abriendo la Caja Negra del Racismo Estructural: Expresiones de racismo y antirracismo en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colômbia), de autoria de Angela Emilia Mena Lozano (UDEA- Colômbia), Ana Rosa Herrera Campillo (Investigadora independente - Colômbia), Isabel Cristina Romaña Salcedo e Lorenzo Fernando Vargas Tello (UDEA- Colômbia), é um artigo que desvela expressões do racismo e como as pessoas reconhecem seus efeitos no âmbito universitário. Os autores demonstram estratégias para o enfrentamento do racismo na universidade, em especial na Colômbia, com ações de formação investigativa, discutindo conceitos e posturas sobre o combate ao racismo na educação superior.

Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia, de Oscar Montero (Organização Nacional Indígena da Colômbia), Bastien Bosa (URosario- Argentina) e Bastien Bosa (UniMagdalena- Argentina), traz o desenvolvimento da iniciativa virtual da Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), em conjunto com a Universidad del Rosario, no segundo semestre de 2020, coletando vozes de estudantes indígenas e não indígenas que participaram das ações. O artigo expõe questões conceituais, estratégias criadas para a eliminação do racismo na Colômbia e as experiências dos estudantes indígenas, criticando as poucas ações das universidades no reconhecimento das diversidades.

Justicia racial en la Educación Superior Cubana: Colaboración internacional desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina é o texto composto

por Marybexy Calcerrada Gutiérrez (UHO- Cuba), Rafael Lorenzo Martín (UHO- Cuba), Aida Teresa Torralbas Fernández (UHO- Cuba) e Alejandro Torres Gómez de Cádiz Hernández (Representante provincial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente- Cuba). A produção reflete sobre as experiências de participação da Universidad de Holguín na 2ª e na 3ª Campanhas (2021 e 2022), evidenciando fundamentos e ações de transversalização de justiça social e superação da discriminação racial. As ações pautaram-se em legislações cubanas, agendas e convenções internacionais e, em caráter teórico, nas contribuições do pensamento latinoamericano, como a perspectiva decolonial. Em síntese, o trabalho envolveu a realização de um sistema de comunicação, atividades abertas para docentes e ações na pós-graduação.

Gabriela Czarny (UPN-México), Cecilia Navia (UPN-México) e Saúl Velasco (UPN-México) escreveram *Investigación e Intervención sobre Racismo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN - México)*, apresentando resultados de ações desenvolvidas na 2ª e na 3ª Campanhas, nos anos de 2021 e 2022. Como parte dos objetivos estabelecidos no projeto *Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES)*, articulado às questões das Campanhas, foi possível indagar sobre a presença ou a ausência de discursos e práticas racistas na UPN, através de debates educativos. O texto também destaca a análise da relação entre educação intercultural e educação antirracista como propostas que devem integrar todos os programas formativos da instituição.

O artigo *Formando maestros contra el racismo en la frontera norte de México: experiencias y desafíos*, de Hilda Elisa Garza Amaya, Rocío Jazmín Ávila Sánchez e Karina González Galindo (Secretaria de Educação de Tamaulipas - México), traz perspectivas de trabalho com a promoção do conhecimento, da comunicação, da liberdade de ideias como premissas para o combate ao racismo na educação. Os autores apresentam a experiência de Tamaulipas e suas especificidades de migrações constantes para pensar um projeto de formação de professores, direcionado a valores de solidariedade, empatia e interculturalidade. Foram cinco módulos durante o ano de 2022, e na primeira fase participaram 140 estudantes de licenciaturas em Educação Infantil e Primária, destacando a necessidade de erradicação do racismo nos diferentes níveis e modalidades educacionais.

Educación Superior e historias de vida de personas indígenas y afrodescendientes: construyendo puentes desde el enfoque del aprendizaje-servicio en un sistema-mundo racializado, de tessitura de Carlos Corrales Gaitero (PUCE - Equador), Alberto Izquierdo Montero (UNED- Espanha), Alberto Moreno Doña (UV- Chile) e Juan García-Gutiérrez (UNED- Espanha), baseia-se em ação de 2020 composta por três eventos virtuais. Os debates pautaram-se no colonialismo e no legado da escravidão nas Américas. Além disso, a discriminação e as hernaças do racismo foram a tônica da discussão sobre processos de aprendizagem capazes de combater o racismo e a discriminação a partir de marcos de compreensão e interpretação mais amplos e plurais.

Este Dossiê propõe que distintas formas de combate ao racismo sejam evidenciadas, a partir das experiências de inúmeras universidades, organizações e coletivos preocupados com a justiça social, o bem comum e uma vida digna a todas as sociedades. Esperamos que a leitura realce os esforços realizados e seus desafios.

Sobre os autores:

Karla Leandro Rascke: Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do ensino superior da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Membro do Grupo de Leitoras Carolina. Coordena o Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade-Unifesspa). Colaborador da Iniciativa para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior da Cátedra UNESCO de Ensino Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Pará, Brasil. **E-mail:** karla.rascke@unifesspa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0580-3737>

María Verónica Miranda: Mestre em Ciência Política e Sociologia; Departamento de Serviço Social, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Nacional da Patagônia, San Juan Bosco, Chubut, Argentina. Colaborador da Iniciativa para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior da Cátedra UNESCO de Ensino Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Chubut, Argentina. **E-mail:** mariavemiranda@gmail.com, **Orcid:** 0009-0004-9946-731X

Henry Steven Rebolledo Cortes: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Valência, Universidade de Manizales. Professor e pesquisador da Universidade Nacional Aberta a Distância - UNAD. Colaborador da Iniciativa para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior da Cátedra UNESCO

de Ensino Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Bogotá, Colômbia. **E-mail:** henry.rebolledo@unad.edu.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5336-0972>

Recebido em: 30/10/2023

Aprovado para publicação em: 17/11/2023

Dossiê, campanhas para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina (Catedra UNESCO-UNTREF): relatos e experiências (período 2020-2022)

Investigación e intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México

Research and intervention on racism at the National Pedagogical University, Mexico

Gabriela Czarny¹

Cecilia Navia¹

Saúl Velasco¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.963>

Resumen: En este texto, presentamos algunos resultados del trabajo desarrollado a partir de la 2da y 3era Campañas para la erradicación del Racismo en la Educación Superior (2021,2022) de la Cátedra UNESCO-UNTREF. Como parte de los objetivos que a través del proyecto denominado Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES), 2021 y que tuvo continuidad con el proyecto, Erradicación del racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México 2022, nos propusimos indagar sobre la presencia visible e invisible de discursos y prácticas de racismo presentes en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco en la ciudad de México. El equipo se conformó con docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado de esta institución y a través de una estrategia de investigación e intervención de tipo cualitativa, generamos diversas acciones en internet para, además de indagar, instalar como parte del debate educativo, el tema de racismo y su presencia en la universidad. También analizamos la relación entre educación intercultural y educación antirracista como correlatos para el campo de la formación y obtuvimos diversas propuestas para incorporar el tema del racismo en los diversos programas formativos de la institución, aspectos que conforman este documento.

Palabras clave: racismo, educación superior, estudiantes indígenas, acciones afirmativas, educación intercultural

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, Ciudad de México, México.

Abstract: In this text, we present some results of the work developed from the 2nd and 3rd Campaigns for the eradication of Racism in Higher Education (2021,2022) of the UNESCO-UNTREF Chair. As part of the objectives that through the project called Laboratory for the Eradication of Racism in Higher Education (LERES), 2021 and that had continuity with the project, Eradication of racism at the National Pedagogical University, Mexico 2022, we set out to inquire about the visible and invisible presence of racist discourses and practices present at the National Pedagogical University, Ajusco in Mexico City. The team was made up of teachers and undergraduate and postgraduate students from this institution and through a qualitative research and intervention strategy, we generated various actions on the internet to, in addition to investigating, installing the issue of racism as part of the educational debate and his presence in the university. We also analyzed the relationship between intercultural education and anti-racist education as correlates for the field of training and obtained various proposals to incorporate the issue of racism in the various training programs of the institution, aspects that make up this document.

Keywords: racism, higher education, indigenous students, affirmative action, intercultural education

1 INTRODUCCIÓN

Desde el año 2021, durante la pandemia por Covid 19 y, continuando el año 2022, un equipo de docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, en la ciudad de México desarrollamos un proyecto de investigación e intervención en el marco de la 2da y 3era Campaña para la erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra UNESCO-UNTREF, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*, de la “Iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior: (acciones en internet)”.² El proyecto, vigente a la fecha, inició en el año 2021 con el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES) y tuvo continuidad en el año 2022 (Existe [...], 2022), con el proyecto Erradicación del racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Estos se articulan con otros proyectos que impulsamos los autores de este texto.³

² Participaron también en la coordinación de los proyectos, Gisela Salinas Sánchez, y se sumaron a la investigación y las acciones de intervención, Mitzi Gómez, del Doctorado en Educación y Diversidad, Salvador Madrid de la Maestría en gestión de la convivencia; Lorena Hipatl y José Reyes estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y Paloma Santos, estudiante de la Licenciatura en Sociología de la educación, todos ellos estudiantes de la UPN.

³ Los siguientes proyectos se vinculan al Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación

Entre los objetivos iniciales nos propusimos instalar el tema del racismo en el debate de la universidad a partir del cual generar conciencia sobre su existencia, así como comprender de qué hablamos cuando lo aludimos, en particular sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Ello implicó desplegar una estrategia de investigación e intervención desde la que produjimos diversas actividades, y parte de estos resultados se documentan en este texto.

A través del LERES y, en el marco de la red de instituciones que integramos la 2da. y la 3ra. Campañas para la erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra UNESCO, generamos diversas acciones en internet como, conversatorios y microvideos testimoniales de estudiantes y docentes de la UPN, para visibilizar, discutir y analizar este tema y principalmente, para indagar sus efectos en la construcción de las subjetividades, los vínculos sociales y en los procesos formativos, así como en la naturalización y reproducción de prácticas e ideologías racistas en la institución y en la educación superior.

Entendemos que las culturas institucionales y sus historias de construcción son escenarios centrales a través de los cuales el racismo se inserta, desarrolla, reproduce y actúa de modo visible e invisible. Lo anterior nos permite señalar que, existen prácticas de estas culturas universitarias que actúan bajo una identidad propia, en el marco de un engranaje de políticas públicas en el campo de la educación superior.

En este sentido y para el caso de la UPN, Ajusco, es necesario señalar que, la existencia de un programa educativo como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI)-pionera en la región de Centro y Sur América para la formación de profesionales indígenas en el campo de la educación-, ha marcado desde los años ochenta del pasado siglo, la visibilidad del componente étnico en la universidad. Ello ha generado un modo específico de circunscribir lo que podría denominarse “diversidad cultural” en este nivel educativo, al mismo tiempo que desconoció la presencia de ésta y otras diversidades en toda la institución, situación común en la educación superior en la región.

Superior: Pensar la Educación Superior en clave intercultural y en clave antirracista desde la UPN, México, 2023, responsable, Saúl Velasco; Educación superior y formación de profesionales de educación indígena frente al racismo escolar, 2023, responsable Saúl Velasco, y el Surgimiento de la normal indígena intercultural y bilingüe “Jacinto Canek”, Zinacantán, Chiapas, en clave de propuesta antirracista (vinculado a CONACYT, 2023), responsable Saúl Velasco.

El programa educativo de la LEI existe desde 1982, se encuentra vigente a la fecha, y desde los procesos formativos que ahí se impulsan se ha visibilizado a las juventudes indígenas que provienen de diversas comunidades de todo el país. En este sentido, el trabajo que desarrollamos en docencia e investigación las/os autores de este escrito desde hace algunas décadas, se vinculan al racismo y a la discriminación en el tratamiento de temas como la educación indígena e intercultural en el campo de la formación de docentes de educación básica, las políticas educativas, el diseño curricular y la educación superior y los pueblos indígenas (Cruz, 2007, 2016, 2019; Czarny, 2008, 2012; Navia; Czarny; Salinas, 2020; Navia; Salinas; Czarny, 2020; Czarny; Navia; Salinas, 2020; Villagómez *et al.*, 2021). Desde el año 2017 hemos concentrado esfuerzos por investigar y reflexionar en colectivo sobre estas temáticas a partir del Seminario Docencia Universitaria y Formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica, en la UPN, Ajusco (UPN, 2023).

En este texto, nos planteamos presentar algunos resultados del trabajo desarrollado a partir de la 2da y 3era Campañas para la erradicación del Racismo en la Educación Superior (2021, 2022), de la Cátedra UNESCO-UNTREF. Este proyecto fortaleció con nuestra participación en la convocatoria de investigación e intervención impulsada por la Secretaría Académica de la UPN, que integró como uno de los temas *Racismos, no discriminación y problemas socioeducativos en la población indígena afrodescendiente y en otros colectivos racializados* (2022).⁴

Como parte de los objetivos también analizamos la relación entre educación intercultural y educación antirracista como correlatos para el campo de la formación, así como las implicaciones de introducir el tema y hablar de racismo en una institución de educación superior, como lo fue en este proyecto en la Universidad Pedagógica Nacional, como parte de los desafíos de su visibilización-invisibilización. Para ello, iniciaremos con algunos de los antecedentes que tiene la UPN en la formación de profesionales y de docentes indígenas para el campo educativo; luego describiremos el enfoque conceptual y la estrategia metodológica desarrollada para dar lugar al foco que nos convoca en este ejercicio.

⁴ En esa convocatoria propusimos el proyecto, *Erradicación del Racismo en la Educación Superior*, que se aprobó y desarrolló durante el año 2022, y se articuló al trabajo en la 3era Campaña de la Cátedra UNESCO-UNTREF.

2 ALGUNOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UPN

En México 23.2 millones de personas de tres años y más se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4% de la población total de ese rango de edad (INEGI, 2022). A su vez, 2 millones y medio se reconocen como afromexicanas (2 % de la población) (INEGI, 2020). Sin embargo, el acceso a educación superior sigue siendo un problema para la población hablante de lengua indígena, pues menos del 3% acceden a este nivel educativo (CONEVAL, 2022).

El tema iniciado con el proyecto LERES apuntó hacia la visibilización y el reconocimiento de la existencia de prácticas de racismo sobre estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, las que se expresan tanto de manera visibles y no visibles. Esta problemática es de relevancia porque de algún modo nos remite a una historia silenciada en las políticas públicas dirigidas hacia los pueblos indígenas bajo la noción de mestizaje que sostuvo el proyecto de la raza cósmica impulsado desde los inicios del siglo XX por la educación pública de México (Vasconcelos, 1948).

La creación de la UPN, en 1978, institución regida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mantiene el objetivo de formar profesionales de la educación y generar conocimientos considerando la diversidad del país. Desde 1982, impulsa programas educativos dirigidos a la formación y profesionalización indígena, también denominados pueblos originarios⁵, como: la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en 1982, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), en 1990, ambos programas vigentes a la fecha, aunque con variaciones en sus propuestas formativas.

En 1982, inició la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la UPN, Unidad Ajusco, dirigida a docentes y directivos. Se trata de un programa escolarizado que se cursa en cuatro años en la Ciudad de México y, hasta avanzado el inicio del siglo XXI, los docentes indígenas que ingresaban, mantenían su salario bajo la figura de una beca-comisión otorgada por autoridades educativas. Estos apoyos para profesionalizarse y radicar fuera de sus comunidades se vieron interrumpidos con

⁵ El concepto *indígena*, y retomando a Bonfil (1987) resultó y aún se mantiene como una marca- ción externa sobre los pueblos y como él lo expresara, una categoría colonial.

los procesos de afectación neoliberal a la educación pública. Aun así, por la LEI han pasado cerca de 40 generaciones con aproximadamente 1,300 egresadas/os, en su mayoría indígenas, hablantes de alguna lengua originaria. En 1990, se propusieron programas de nivelación profesional para docentes indígenas que laboraban como tales y carecían de formación para ello. Así surgieron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) que se han ofrecido en 23 entidades federativas (provincias), 37 Unidades y 84 Subsedes de la UPN, y que acercaron la educación superior a pueblos y comunidades indígenas. Este programa requirió la conformación de grupos de formadores para la atención de las y los docentes indígenas en una modalidad semipresencial. A la fecha, maestras y maestros, se trasladan semanal o quincenalmente a las Unidades o Subsedes en las entidades para cursar la licenciatura. De las LEPEPMI han egresado, más de 45 mil docentes indígenas (Salinas, 2021).

Es importante señalar que no existen datos oficiales en la universidad que den cuenta de la presencia de estudiantado indígena y afrodescendiente en los diversos programas educativos que se ofrecen y, la excepción remite a la matrícula de estudiantes en la LEI o las LEPPMI, datos visibles en programas marcados en su denominación por un componente étnico.

En el marco de las acciones afirmativas creadas en México en el año 2002 para la educación superior⁶ en la UPN, Ajusco inicia el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAAEI), como ámbito específico para atención de todo el estudiantado indígena que ingresa a la institución, con el objeto de atender diversas necesidades y orientaciones académicas. Sin embargo, esta instancia, al momento se vincula directamente con el programa de la LEI y no se ha articulado con la población estudiantil del resto de los programas educativos en la universidad.

A través del análisis que como docentes de la LEI hemos realizado, señalamos que se produce en la UPN una experiencia mimética vinculada al tema racismo:

⁶ Las acciones afirmativas en educación superior entraron en México en el año 2002 a través de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de educación superior (ANUIES) y por la Fundación Ford, con un programa creado para apoyar el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior. Ese programa dejó de funcionar bajo ese esquema en el año 2012 y, cada institución de las pocas que se vieron beneficiadas con esos apoyos, en algunos casos continuaron con las estrategias y/o ámbitos creados para ello.

por una parte, la UPN ha sido de las primeras IES que abrió espacios de formación para indígenas, mucho antes de las acciones afirmativas iniciadas en México, a través de programas educativos con base pedagógica y sin enfoque asistencia- lista; por otra parte, ha mantenido la visibilidad del componente étnico indígena en programas que desde su definición así lo muestran como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), y las LEPEPMI. Sin embargo, la existencia de estos programas de formación no ha contribuido a reconocer-aunque pareciera que sí por los programas antes mencionados- la presencia de estudiantes indígenas en sus otras y variadas propuestas formativas en licenciatura y posgrado (Czarny, 2010). Para mencionarlo de otro modo, la existencia de propuestas educativas en *universidades convencionales* que como lo denominara Mato (2008), mantienen formatos que convocan a un tipo de docencia, investigación e intervención pensadas en la idea de una universidad homogeneizante las que, y como el caso de UPN, incorporaron programas específicos para atender a estudiantes indígenas, pero lo cual no contribuyó para abrir los muros visibles-invisibles del racismo existentes en la institución.

La crítica a las acciones afirmativas señalan que pueden disminuir las inequidades en ciertos sectores pero al mismo tiempo, generan otras desventajas las que se expresan, por ejemplo, en la vivificación de racismos ocultos para continuar perpetuando desigualdades (Tubino, 2007). Sobre ello advertimos que, la existencia del PAAEI en la UPN, y de los apoyos que se otorgan a los estudiantes indígenas de la LEI,⁷ han promovido, en diversos sectores del estudiantado no indígena de los otros programas educativos, miradas distantes, cargadas de estereotipos y poco conocimiento sobre las y los estudiantes indígenas. No obstante, hay que señalar que ese racismo puede vivificarse – porque está oculto y no siempre presente de modo consciente entre diversos sectores- y se activa por la presencia de algunos apoyos que y de acuerdo a las políticas institucionales en curso puedan darse a los estudiantes indígenas de la LEI y, se expresa de diferentes maneras y en interacciones variadas hacia los estudiante indígenas o sobre el mismo programa de la LEI.

⁷ Algunos estudiantes indígenas y profesores de la LEI han señalado que desde otros actores de la UPN cuestionen los “privilegios” que podrían tener los estudiantes indígenas como, el espacio del PAAEI y a través de éste, el acceso a fotocopias, el uso de algunas computadoras, entre otros.

3 SOBRE EL ENFOQUE CONCEPTUAL Y LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Entendemos que el problema del racismo no sólo afecta a quienes lo padecen como suele pensarse en nuestro sentido común. Las expresiones que denigran y ponen al otro en condición de minusvalía y de no humano, específicamente referido a los pueblos que fueron denominados desde afuera como “indígenas” y a las poblaciones afrodescendientes, representan una afectación no sólo sobre el que ocupa el lugar de víctima sino también en el de victimario (Castillo, 2021). Recuperamos la noción de racialización en el marco de un debate más amplio en la región latinoamericana, entendido como proceso que desde un poder de raigambre colonial marca/señala para devaluar y deshumanizar, o poner en la línea de lo *no humano* (Fanon, 1963) a sujetos/comunidades a partir de atributos como el color de la piel, la clase social, la condición lingüística, entre otros. En esos procesos se generan exclusiones-inclusiones y se avanza en las desigualdades y afectaciones estructurales en distintos niveles de la conformación subjetiva y societal.

La perspectiva aportada por Quijano (2014) es un punto de ubicación geopolítica central para este proyecto, a partir del cual entendemos a los procesos de racialización como parte de lo que marcó la historia constitutiva de lo que denominamos América, y como parte del desarrollo del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del poder mundial. Quijano señaló que uno de los ejes fundamentales de esa forma de dominación es la clasificación social de la población en la relación centro-periferia sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones vitales más importantes de las vidas de sujetos/comunidades y territorios. A ello agregaríamos que, y aun en los Estados nacionales de América que han construido sus independencias de las metrópolis europeas, principalmente desde el siglo XIX, la persistencia del colonialismo sigue vigente (Bartolomé, 2003) así como la racialización de las poblaciones indígenas y afroamericanas (Segato, 2007; Mato, 2021).

Las investigaciones en el tema nos advierten que aún es escasa la discusión y atención del racismo, así como su incorporación en las políticas públicas. No obstante, las políticas denominadas interculturales tienen una presencia en el campo educativo en el nivel de educación básica con varias décadas de presencia

bajo lo que a la fecha en México se conoce como educación intercultural bilingüe (EIB) dirigida a población indígena y, educación intercultural dirigida a población afrodescendiente y migrantes internos indígenas en contextos de movilidad nacional. En este sentido, algunas de las preguntas que nos planteamos son ¿qué papel han jugado las políticas educativas interculturales en lo que se denomina lucha contra el racismo particularmente sobre sectores que se reconocen como indígenas y afrodescendientes? ¿Cómo experimentan, perciben e identifica la discriminación y el racismo, diversos actores de la UPN a través de discursos y prácticas? ¿Qué lugar se requiere dar a la formación con perspectiva intercultural y/o antirracista en los diversos programas de UPN (Ajusco), por qué y para qué?

La metodología que se utilizó en el proyecto fue de corte cualitativa e interpretativa (Vasilachis, 2007, 2011; Denzin; Lincoln, 2011), así como con un proceder etnográfico, entendiendo por ello un acercamiento sucesivo a discursos, prácticas y creencias, que procura suspender-para luego tensionar- los supuestos y prejuicios del investigador/a, y producir una comunicación que tiene marcas de dialogicidad y posible interculturalidad (Bartolomé, 2003). A su vez se incorporó una perspectiva de investigación y de intervención.

El componente de investigación buscó aportar conocimiento para visibilizar la presencia de discursos y prácticas racistas al interior de la UPN, Ajusco. Para ello se apoyó en una estrategia de grupos focales y entrevistas, con el propósito de reconstruir las estructuras discursivas que orientan las creencias y prácticas racistas en diferentes actores educativos. El levantamiento de la información se realizó de forma presencial y a distancia, y la información se analizó en un proceso de producción colectivo, identificando aspectos subjetivos e intersubjetivos de los participantes, en torno a sus creencias, actitudes, representaciones (Yapu; Íñiguez, 2014) y prácticas vinculadas al racismo. Así mismo, se consideró el análisis del discurso para reconocer las condiciones de emergencia del discurso de racismo e identificar si existen condiciones de posibilidad para erradicarlo en educación superior (Foucault, 1999).

Durante el año 2022 se realizaron tres grupos focales con estudiantes de las licenciaturas en Educación Indígena y en Sociología de la Educación y estudiantes de posgrado, de la maestría en Desarrollo Educativo y en la de Gestión de la convivencia en la escuela, todos programas de la UPN, Ajusco. El total de participantes

en estos GF fue de 22 estudiantes (8 de posgrado y 12 de licenciatura); a su vez se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos sectores de la universidad: 2 egresados y 12 estudiantes de licenciatura, dos docentes y dos administrativos. Este material contó con el consentimiento informado de todas/os las/los participantes, fue grabado y posteriormente transcrito para su sistematización y análisis. La posibilidad de contrastar, en este ejercicio, opiniones de estudiantes que se autoadscriben como pertenecientes a pueblos indígenas y los que no se definen de ese modo, contribuyó a entender la circulación del racismo naturalizado en la vida cotidiana de la institución.

El componente de intervención buscó sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema, a partir de introducir la propuesta de *Hablemos de racismo en la educación superior*, por medio de conversatorios y microvideos (ver fotos 1 y 2). Esto con el fin de contribuir con materiales que permitan diversas formas de reflexión sobre el impacto del mismo en la vida personal de estudiantes y docentes, sobre los procesos formativos, así como en la construcción de una sociedad con justicia social y epistémica. Varias de las acciones mencionadas en este nivel se produjeron con base en un guion de trabajo en sesiones de diálogo y taller con estudiantes indígenas y no indígenas de la UPN, de licenciatura como de posgrado; y se pueden ver en el canal de Youtube de LERES-UPN.

Foto 1 - Grabando el Microvideo “¿Existe el racismo en educación superior? Paloma Santos nos habla sobre el tema”



Fuente: Este microvideo, y otros, se encuentran disponibles en el canal de Youtube de LERES-UPN. Fotografía de Cecilia Navia.

Foto 2 - Presentación de Poder Prieto (29 de septiembre de 2022) con miembros del Equipo del Laboratorio para la Erradicación del Racismo y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. En la fotografía, de izquierda a derecha: Ricardo Pavón, Vania Sisaí Rodsan, Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Maya Zapata, Saúl Velasco, Paloma Santos, Diego Landeta y Salvador Madrid. Fotografía Hugo de León, Universidad Pedagógica Nacional



Fuente: Colección de los autores

4 A EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: PERSPECTIVAS PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN

El desarrollo de este proyecto, a partir de la 2da y 3era Campaña para la erradicación del racismo en la educación superior (2021-2022), permitió visibilizar y profundizar el análisis en el que sostenemos que, -y después de varias décadas de educación intercultural dirigida para pueblos indígenas y también en últimos años para afrodescendientes y población migrante interna indígena-, el racismo y su permanente reproducción visible e invisible permanece intacto sobre estos sectores, aunque también sobre otros.

Las perspectivas interculturales en la región de Centro y Suramérica tienen larga data, principalmente con un amplio impulso en la educación básica, aunque no necesariamente ello se ha reflejado en mejores resultados educativos de las niñas/os y jóvenes de diversas comunidades y pueblos indígenas. Entre los objetivos que orientaron a esas acciones en binomios como educación bilingüe-bicultural, educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe -desde los años setenta a la fecha, y principalmente para sectores y regiones definidas como indígenas-, se postuló el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, lingüística y étnica asentada en los pueblos originarios del continente denominado América.

Bajo un horizonte de interculturalidad, varias perspectivas señalaron la impostergable necesidad de impulsar una educación que recupere las prácticas socioculturales y las lenguas originarias para promover justicia epistémica en los procesos educativos escolares y en la reconstrucción y fortalecimiento comunitarios y territoriales (Muñoz, 2002; López, 2019, 2020). Lo anterior, implicaría también reducir brechas escolares, favorecer procesos de fortalecimiento identitarios personales y comunitarios lo que incluía a las lenguas originarias, trabajar desde un enfoque de derechos y no asistencialista (Díaz-Couder, 2000) y, al mismo tiempo, abrir canales para la valoración de la(s) diversidad(es) en múltiples direcciones.

El paradigma de la educación intercultural que amplió los debates en la región a partir de reconocer la existencia de interculturalidad funcional-impulsada de los Estados nacionales en muchos casos, y que en México se reconoce desde los inicios del indigenismo institucional (mediados del Siglo XX), se fue introduciendo como mediación cultural articulado a las políticas del Estado (Beltrán, 1991). Unas décadas después, y con las perspectivas de interculturalidad crítica (Tubino, 2007), se intenta documentar las demandas impulsadas desde las organizaciones y otros intelectuales, que ampliaban el debate hacia otras formas de ciudadanías, perspectiva que resultó muy valiosa en la producción de propuestas educativas construidas desde modalidades diferentes, algunas denominadas desde abajo, en las que participaron docentes, profesionistas, activistas y las mismas comunidades. En ellas, además de defender el tema de las lenguas originarias también ubican a los saberes, conocimientos y pedagogías propias, camino muy alentador que viene ocupando diversos escenarios escolares y comunitarios.

No obstante, hay un pendiente profundo cuando hablamos de educación intercultural en la región. Como lo señalara, entre otros autores, Luis E. López (2019), con varias décadas de políticas educativas con enfoque intercultural y bilingüe en la educación básica orientada para las comunidades indígenas, y en últimos años también incorporado en algunos países a todo el sistema educativo, será necesario identificar si bajo estas propuestas

[...] se ha transfigurando el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias (López, 2019, p. 49).

Con base en lo anterior, reforzamos la idea de que las propuestas interculturales y la forma en cómo se concibieron “para otro”, no eliminaron la discriminación racista sobre estos sectores, y más bien se ha naturalizado la presencia del racismo desde el Estado y la sociedad. En este sentido, y bajo el análisis de algunos trabajos que ahondan en la búsqueda de pedagogías antirracistas, se indica que no es suficiente combatir el racismo con el paradigma de la interculturalidad (Tubino, 2007). Indudablemente, existe una relación muy estrecha pero avanzar en pedagogías antirracistas incluye una serie de procesos que aún requieren ser construidos, lo que implica reflexionar sobre las posibilidades y condiciones que las favorecen o limitan. Avanzar en la lucha contra la discriminación histórica y el racismo sobre los pueblos y sujetos denominados indígenas y afrodescendientes requeriría, entre otras acciones, de una crítica y re-inención de los denominados estados nacionales y derechos de ciudadanía de lo que denominamos América (Virno, 2003).

Ha sido y es muy frecuente que en la reflexión con las/los estudiantes indígenas con quienes tenemos un diálogo en los programas de licenciatura y posgrado de la UPN, señalan que su sentir sobre la educación intercultural no debería ser para los indígenas, sino debería ser “justamente para los no indígenas”. Ese justamente no sólo mantiene una vinculación con la idea de justicia sino que al mismo tiempo se orienta a que los que deberían conocer, reconocer, respetar y no discriminar por su color de piel, lengua y cultura a los PI, son los sectores que no se autodefinen como tales. Indudablemente, la discriminación sobre las comunidades indígenas no se reduce a un acto que va de no indígenas o no afrodescendientes *hacia* indígenas y afrodescendientes, sino que esa acción también se reproduce

entre diversas comunidades originarias que marcan jerarquías recurriendo a la misma estructura de racialización que se ha mantenido desde la colonia y lo que algunos llaman la poscolonia.

Nombrar y denunciar el racismo social, escolar y estructural, se encuentra cada vez más presente en las producciones escritas y testimoniales de docentes, estudiantes y profesionales indígenas que en la reconstrucción de los procesos históricos de sus comunidades, así como en las propias experiencias reflexivas de sus procesos escolares, identifican el racismo visible e invisible (Czarny, 2012; Domínguez, 2013; Landeta, 2020; Girón, 2019).

En México, se han impulsado cambios en la Ley General de Educación (México, 2019) y la Ley General de Educación Superior (México, 2021) y en sus recientes modificaciones hacen referencia a políticas educativas que rechazan la discriminación, al tiempo que proponen una perspectiva intercultural para todo el sistema educativo, y no específicamente para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. No obstante, es tema aún pendiente y requerirá de importantes procesos en múltiples niveles de la vida social, que no reduzcan el discurso de la interculturalidad al sistema escolar como una acción de reconocimiento a una diversidad fetichizada. Recuperando la reflexión de Tubino (2007), sobre perspectivas interculturales y el combate al racismo en la educación superior dirigida a pueblos indígenas, y con base en la experiencia latinoamericana, señalaba que:

No bastan las acciones de afirmación intracultural de las identidades injustamente menospreciadas. En estos contextos, la afirmación intracultural como primer paso de una intervención intercultural es insuficiente. En realidad, siempre lo ha sido. Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional (Tubino, 2007, p. 92).

En este sentido, podría pensarse que la apuesta por interculturalizar todo el sistema educativo bajo el mandato de las vigentes leyes, apuntalaría hacia otro modo de definirnos como un nosotros (as) diversos (as); sin embargo, nombrar acciones de racismo y abordarlo pone el acento en otros procesos históricos, sociales y políticos que requieren trascender el fenómeno de la diferencia “cultural” para situarla en la complejidad humana de territorios, color de piel, lenguas, géneros y su sedimentación naturalizada en desigualdades sociales.

5 HABLAR DE RACISMO EN LA UPN: DESAFÍOS DE LA VISIBILIZACIÓN-INVISIBILIZACIÓN

Introducir el tema del racismo en la educación y en la educación superior, no ha formado parte de un discurso explícito; más bien, y como diversos autores lo han señalado, el papel del mestizaje ha acompañado no solo la construcción de la nación de nuestros países, sino también de sus proyectos educativos, orientados a procesos de formación homogeneizadores, donde la diversidad, en el caso de grupos indígenas y afrodescendientes, ha sido considerada como símbolo de atraso o simplemente, en diferentes momentos ha sido tratada como ausente.

No podemos en este texto desarrollar el largo proceso que, bajo la perspectiva y construcción de naciones mestiza, generaron procesos de discriminación y racialización, lo cual requiere análisis posteriores, sobre todo en su impacto en la educación superior. En este apartado nos concentramos en algunos resultados obtenidos a través del proyecto de investigación, en particular sobre la complejidad de reconocer la existencia de racismo en la universidad; sobre las acciones afirmativas y las complicidades en el ocultamiento del racismo y, por último, sobre el reconocimiento de la necesaria incorporación del tema en la formación en los distintos programas de estudio.

5.1 La complejidad de reconocer la existencia de racismo en la universidad

Este punto remite a la diferenciada situación que identificamos sobre un sector del estudiantado-principalmente indígena o, vinculado al tema de la diversidad en su proceso formativo en la universidad o fuera de ella- quienes reconocen que existe el racismo en la UPN, y por otra parte un sector de estudiantes y/o profesionistas que han egresado de diversos programas de la universidad quienes no reconocen su existencia, al menos de manera directa.

A través de la investigación, advertimos que el racismo se reproduce en las relaciones interpersonales, las que incluyen a los vínculos entre estudiantes indígenas y no indígenas, así como los referidos entre estudiantes de diferentes adscripciones y membresías socioterritoriales y comunitarias con docentes y personal de apoyo que trabaja en la universidad. La investigación da cuenta que, entre los sectores que se identificaron que son discriminados bajo una perspectiva

de racismo se encuentran, en orden de prioridades: a) las/os estudiantes indígenas; b) las/los estudiantes que viven en zonas de la ciudad de México que puede considerarse de “periferia” remitiendo a zonas estigmatizadas y marcadas por la desventaja social y económica y; c) el profesorado que se identifica de otro origen nacional mirado como extranjero.

La sutil y no siempre explícita discriminación por racismo experimentada en la universidad que señalaron principalmente las/los estudiantes indígenas, y en algunos casos los no indígenas, remite a miradas, gestos y expresiones verbales que hacen sentir una devaluación en la persona, en la que se hace algún tipo de referencia que pone en duda la real capacidad que tienen ellas/ellos de poder ser estudiantes universitarios. Estas expresiones y vivencias en la universidad, forman parte una “violencia simbólica” (Bourdieu; Wacquant, 1995) que se testimonian no solo en el material de entrevistas y grupos focales, sino también en los microvideos elaborados por estudiantes indígenas y no indígenas de la universidad, que implicaron instalar el tema entre ellos, analizarlo y nombrarlo (Existe [...], 2022).

En esos testimonios se advierte, entre otras cosas, referencias que señalan a la forma en que son tratadas/os por compañeras/os, docentes y personal de diversas áreas de la institución en la que se les resalta con algún tipo de mirada o expresión de racismo por la forma de vestir, el tipo de lenguaje que tienen en el uso del español el cual en muchos casos es su segunda lengua. También observamos formas de tipificación sobre una forma de “comportamiento disruptivo” por ser identificados como indígenas cuando demandan sus derechos en diversas instancias de la institución, lo que distinguimos con expresiones como: “ya tenían que ser los de la licenciatura de indígenas los que vienen a [...]”, al referir a estos estudiantes cuando solicitan ser atendidos en ámbitos como el comedor de la universidad.

También se hacen presentes expresiones que muestran extrañamiento sobre la adscripción de las/los estudiantes como indígenas, pues varios señalaron haber sido cuestionados con la expresión “no pareces indígena” porque el/la estudiante en cuestión se expresa con un lenguaje académico valorado como bueno, o por tener un tono de piel menos oscuro. Otra forma de distinción de los estudiantes se hace presente en las aulas, lo que podemos apreciar cuando se menciona: “los compañeros no indígenas en los grupos y aulas de trabajo en la LEI no se juntan

con nosotros para armar equipos de trabajo”, refiriendo a la exclusión que algunos sienten durante la formación en la LEI por parte de compañeros no indígenas que no los consideran para preparar trabajos y las presentaciones que les solicitan en las diversas materias.

Así mismo, y aunque no aparece con la misma intensidad el tema de la presencia de afrodescendientes en la universidad, tiene también una marca de racismo. En este sentido, y por la mayor visibilidad que el estudiantado indígena tiene en la universidad probablemente contribuya a “no ver” la existencia de estudiantes procedentes de comunidades afromexicanas, además de que el tema tiene mucha menor atención en los medios de comunicación y en la academia en general. Sin embargo, encontramos también algunos estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes, que hacen referencia a la existencia de esta población en México y/o al mismo tiempo, perciben que existe un prejuicio sobre este sector, así como una tipificación de lo que quiere decir ser afrodescendiente. En ello, señalaban aspectos como, “creen que todos (as) los afros debemos tener el pelo rizado o un cierto tipo de cuerpo”, o, “hay una hipersexualización sobre el cuerpo de las mujeres de origen afro”.

Por otra parte, hablar de racismo entre docentes en la universidad, y en particular entre las/los profesores que nos desempeñamos en la LEI ha sido y es parte de un tema y preocupación constante. Sin embargo, el tema no resulta frecuente en el diálogo con docentes de las otras licenciaturas y programas educativos con quienes, en algunos casos, la idea de racismo en la educación aparece como un problema más construido desde afuera o, como un tema estructural que no goza de la misma presencia como preocupación del trabajo pedagógico en las aulas de la universidad en lo cotidiano.

En algunas de esas conversaciones lo que se resalta es la búsqueda por la igualdad en la educación, “más allá del color de la piel, o la lengua que se hable (para el caso de pueblos indígenas)”, señalando que ello debe ser el horizonte que guía la posición educativa y no la búsqueda por resaltar el color de la piel o el origen étnico. Esto último es tema de importantes debates en la academia y las diversas posiciones políticas, y frente a ello no habrá que perder de vista que una diferencia por color de piel y/o ser hablante de una lengua originaria no puede traducirse casi de modo natural a una desigualdad humana. La tensión

entre igualdad y diferencia es de larga data en el debate educativo que no logra aún permear, con toda la complejidad que ello tiene, a las políticas públicas y al orden constitucional normativo, así como en todos los ámbitos de la sociedad.

La existencia de racismo invisibilizado y negado por la historia de un supuesto mestizaje, hace también que en la universidad no existan espacios para su denuncia y atención; en este sentido, la omisión del tema contribuye a su reproducción en las interacciones cotidianas en la instituciones afectando los procesos de subjetividad en diversas dimensiones y profundizando la naturalización de estos procesos.

5.2 Acciones afirmativas y complicidades en el ocultamiento del racismo

El tratamiento del tema de la existencia de diversas expresiones y prácticas de racismo en la universidad resulta complejo e inquietante ya que implica asumir, en algún nivel, la reproducción de éstas por parte de todas y todos los actores que hacemos día a día a la institución. En este sentido, y como parte del diálogo que procuramos establecer en las entrevistas y grupos focales se planteó que no se trataba de identificar a una persona (buscar “un/a” culpable) en los actos de racismo, sino de mirar la complejidad y complicidad en la que nos vemos involucradas/os en distinta manera.

Al mismo tiempo, y en estos procesos que desarrollamos como parte del proyecto LERES en la UPN para hablar de racismo y tratar de identificar y visibilizar su presencia de diversas maneras, se postuló también por parte de algunos estudiantes indígenas, la reflexión sobre lo que denominamos complicidades y complejidades que tienen las acciones afirmativas para “pagar culpas” de lo no atendido con justicia social y epistémica desde el Estado. Este escenario remite a los programas impulsados en un grupo de universidades en México y otros países por la Fundación Ford y el apoyo de las instancias encargadas en su momento de la educación superior como la ANUIES, así como de otros programas de compensatorios impulsados desde el Estado, para apoyar el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas en este nivel educativo.

Con el otorgamiento de becas y la generación de algunas instancias que atiendan directamente a las/los estudiantes indígenas en la institución se procuró dar respuesta al desigual acceso a este nivel educativo de las juventudes indígenas que por falta de apoyos económicos para solventar su vida como estudiantes, y

por la desigual escolarización vivida antes de la educación superior (Coronado, 2016) no acceden a la universidad. El tema de los efectos del racismo durante sus trayectorias escolares previas, no siempre nombrado como tal en los relatos de estudiantes indígenas, es una marca central que requiere en ellas/ellos un trabajo profundo de revisión para su superación, y con ello un camino de sentido para proponerse estudiar en la universidad. Ese racismo expresado como parte de las burlas y devaluaciones sobre sus personas, familias y comunidades por ser “indígenas”, en palabras y miradas de compañeras/os y docentes de esos niveles escolares, conforma una memoria que puede incidir en diversas direcciones, tanto para obturar procesos de empoderamiento o por el contrario, al resistir o cuestionar las formas de racialización, para fortalecerlos.

En este sentido, y aunque existen apoyos económicos que el estudiantado indígena pueda recibir por su “condición étnica”-apoyos valorados por ellos-, hay que mencionar que las denominadas acciones afirmativas no buscan eliminar el racismo presente en las instituciones. Es más, no sólo no lo tocan desde ninguno de sus vértices sino que, y como señalamos antes, los activan. Ello refiere a que el otorgamiento de apoyos económicos por una condición étnica aviva los racimos ocultos que existen en diversos sectores del estudiantado de la universidad y/o también el paternalismo que se sostiene en la idea de que “hay que apoyarlos porque son indígenas”, sin valorar, o en algunos casos, motivar su desarrollo académico. Ello, para algunos estudiantes de comunidades y pueblos originarios implica una automática percepción de devaluación de sus capacidades en las que la pobreza económica-misma que sufren diversos sectores del estudiantado- se superpone como si fuera una automática minimización de sus capacidades para ser estudiante universitario. Esto último, estas reproducciones y traslapes naturalizados es parte de un debate que hace algunas décadas plantearon los trabajos de Bourdieu y Passeron (2003).

Finalmente, y reconociendo que la presencia del estudiantado indígena tiene mayor visibilidad a través del programa de la LEI en la UPN, aunque la institución no los identifica en los otros programas educativos, la cuestión de la presencia de afrodescendientes no ha tenido espacio de reflexión ni desde los colegios de docentes ni desde las líneas de acción institucional en el marco, por ejemplo, del actual debate en políticas educativas sobre reconocimiento y atención de pueblos

afrodescendientes. Sería importante revisar, por ejemplo, el papel jugado por la acción afirmativa en países con décadas de implementación⁸ y si ello erradicó el racismo, así como revisar el sentido e impacto de esas acciones en nuestro país que bajo el lente de una acción remedial no ha ampliado la construcción de caminos hacia procesos ciudadanizantes amplios desde la base del acceso a una educación digna para todas/os y como verdadero derecho. En esto último, se trata no sólo de poner una escuela allí donde se requiere, con las condiciones básicas para que se desarrollen procesos educativos, sino además de pensar para quiénes y con quiénes se definen sus sentidos, su vínculo con las comunidades, territorios, lenguas y proyectos de vida.

5.3 Reconocimiento de la necesaria incorporación del tema en la formación en los distintos programas

Si bien no resultó fácil identificar la existencia de racismo en la UPN para diversos sectores que dieron su testimonio en el proyecto LERES, principalmente para las/los que no se auto-adscriben como indígenas, sí fue un postulado común de estudiantes y egresados la importancia de que se incorpore en las diversas licenciaturas y programas de posgrado una línea de formación que atienda el tema del racismo. En este sentido, mencionaron que: a) la experiencia de pensar en el racismo a partir de las entrevistas que se realizaron en el proyecto les dio otra perspectiva sobre este fenómeno, b) que a partir de pensar el tema en esas entrevistas, y de buscar en sus memorias momentos en los que han vivido y/o han visto actos racismo en la universidad, generó un cierto nivel de “consciencia” que no habían percibido antes, y c) que es importante entender qué es el racismo y cómo se produce y reproduce.

Asimismo, entre las propuestas que se realizaron frente a la pregunta sobre de qué modo incorporar el tema y atención del racismo en los diversos programas educativos de la universidad, las sugerencias giraron en torno de: a) dar conferencias y talleres para concientizar sobre el tema racismo y cómo todas/os

⁸ Por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica en donde la acción afirmativa en educación superior tiene ya más de sesenta años y abrió algunos espacios para el ingreso de las mujeres, la población negra y población nativa a este nivel a través de una estrategia de cuotas que las instituciones deben cubrir; sin embargo, no hay muestras de que ello transformó al racismo incrustado en la sociedad.

reproducimos esa práctica de manera consciente e inconsciente a todos los sectores de docentes, estudiantes, autoridades y personal de apoyo, administrativo y de seguridad; b) incorporar en los diferentes programas de licenciatura y posgrado materias en optativas, así como también la posibilidad de transversalizar el tema del racismo en algunas de las líneas que conforman el currículo de los diferentes programas de formación.

Entre las propuestas que han argumentado sobre el porqué es necesario incorporar una formación antirracista en la educación superior, no sólo en este caso, por ejemplo, en instituciones como la UPN que forman para el campo pedagógico y educativo, sino para las diversas carreras e instituciones del nivel superior. Al respecto Mato (2019) señaló la importancia de reconocer que el racismo también afecta a la sociedad en su conjunto y a la vida democrática. De ahí que es necesario resaltar el papel que deben tener las instituciones de educación superior en la formación de ciudadanas(os) y de opinión pública, incluyendo en el debate de la organización de las instituciones y de los programas educativos el tema del racismo.

Asimismo, y siguiendo ese análisis, consideramos que se requiere una revisión y estudio de todo el sistema educativo, de los procesos históricos que han configurado la conformación de las naciones de centro y sur América. Se trata entonces de plantear una nueva narrativa crítica de los pueblos y territorios que existían antes de las invasiones europeas y los posteriores procesos que en esta región se han instalado, procesos en los que se sojuzgó y esclavizó a la población originaria que habitaba estas tierras, y también de las poblaciones traídas de África para diversos trabajos de explotación y servidumbre.

Introducir esas narrativas es central no sólo para restituir dignidades y/o lo que en ciertas perspectivas se reconoce como trabajo y procesos intra-culturales para fortalecer identidades subsumidas, negadas y marginadas, sino para colocar en otras situaciones de interpelación a los sectores que por su blanquitud gozan de los históricos privilegios. Pensar en pedagogías antirracistas es un desafío complejo que requerirá de múltiples diálogos, así como aperturar los silencios que se mantienen en los discursos y prácticas de las instituciones.

6 ALGUNAS CONCLUSIONES

Entre los desafíos identificados para avanzar y construir una propuesta antirracista en la universidad mencionamos la importancia de mirar a nuestras instituciones y reconocerlas como producto de una matriz colonial en la que se reproducen prácticas de racismo visibles e invisibles sobre diversos sectores, pero en este estudio señalamos particularmente sobre población estudiantil indígena y afrodescendiente.

A su vez es importante reconocer la existencia del racismo bajo expresiones diversas en las relaciones interpersonales (entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre personal administrativo-estudiantes) y en las institucionales. Ello resulta un punto de partida para generar diversas propuestas para su atención y erradicación.

Es necesario entender que el racismo es una ideología que, en la percepción de las personas racializadas se percibe en miradas y palabras que transmiten agravios, las que pueden ser sutiles y también bien explícitas; y que la discriminación que genera exclusión y maltrato es un efecto de esa ideología naturalizada. Se trata entonces de dar un paso más adelante que no reduzca la atención del racismo en la institución por el hecho de incorporar acciones afirmativas dirigidas a PI y afrodescendientes.

En el ámbito de la investigación se debe profundizar el análisis y debate sobre el vínculo entre las perspectivas interculturales con los enfoques antirracistas, reconociendo los límites y alcances de los mismos.

Incorporar el tema del racismo en las instituciones de educación supone integrarlo en: i) los currículos de los diversos programas de formación en licenciatura y en posgrado de la universidad, ii) una estrategia de formación en diversos cursos para personal administrativo de diversas áreas de la universidad. Lo anterior bajo la consideración de que no son suficientes los protocolos que pueden diseñarse desde la normativa institucional, aunque sí son instancias que pueden contribuir a su “control” pero no necesariamente a su erradicación.

Analizando la perspectiva de una posible erradicación del racismo en nuestras sociedades, y en particular, en las instituciones de educación superior, es indispensable resaltar que, como menciona Menendez (2017), “los racismos son

eternos pero los racistas no”, o no necesariamente. Esto último podría resultar un pequeño pero potente camino para plantearnos otros horizontes de justicia, que abran la posibilidad de erosionar esas estructuras tan abigarradas en nuestras instituciones y sociedades que persisten en hacer del racismo algo imperecedero.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, M. A. En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, Madrid, núm. 12, p. 199-222, 2003.

BELTRÁN, A. *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Ciudad de México: Universidad Veracruzana Instituto Nacional Indigenista, 1991.

BONFIL, G. B. *México Profundo: una civilización negada*. Ciudad de México: SEP-INI, 1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo, 1995.

CASTILLO, E. Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, Ciudad de México, v. 7, n. 50, p. 8-12, 2021. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>. Acceso el: 29 abr. 2023.

CÁTEDRA UNESCO. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de UNTREF. Disponible en: <http://unesco.untref.edu.ar/>. Acceso en: 19 abr. 2023.

CONEVAL. *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. Ciudad de México: CONEVAL, 2022. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf. Acceso el: 21 abr. 2023.

CORONADO, M. *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Ciudad de México: UPN, 2016.

CRUZ, S. V. Conferencia: clasificar y marcar los cuerpos desde la escuela. Retos para la descolonización académica. *In: DOCENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES INDÍGENAS*, 11., 2019, Ciudad de México. *Anais [...]*. Ciudad de México:

UPN, 2019. Disponible en: <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/29ago19>. Acceso el: 14 abr. 2023.

CRUZ, S. V. Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Ciudad de México, vol. 61, núm. 226, p. 379-407, 2016. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/53667Web>. Acceso el: 17 abr. 2023.

CRUZ, S. V. El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y representaciones sociales: un espacio para diálogo transdisciplinario*, Cuernavaca, año 2, núm. 3, p. 131-150, 2007. Disponible en: <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/514/521>. Acceso el: 30 abr. 2023.

CZARNY, G. *Jóvenes indígenas en la UPN*. Relatos escolares desde la educación superior. Ciudad de México: UPN, 2012. Disponible en: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/290>. Acceso el: 2 may 2023.

CZARNY, G. Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES*, Ciudad de México, n. 7, p. 8-19, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>. Acceso el: 17 abr. 2023.

CZARNY, G. *Pasar por la escuela: indígenas y procesos escolares en la ciudad de México*. Ciudad de México: UPN; Horizontes Educativos, 2008.

CZARNY, G.; NAVIA, C.; SALINAS, G. (Coord.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: UPN; Horizontes Educativos, 2020. Disponible en: <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/5-publicaciones-upn/1-pdf?download=512:lecturas-criticas&Itemid=247>. Acceso el: 8 may 2023.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Comp.). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa. [volumen I]. Barcelona: Gedisa, 2011. p. 43-102.

DÍAZ-COUDER, E. Diversidad sociocultural y educación en México. In: COMBONI, S.; JUÁREZ, J. (Ed.). *Globalización, educación y cultura*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, 2000. p. 105-48.

DOMÍNGUEZ, F. *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara*. Guadalajara: UACI; Universidad de Guadalajara, 2013.

EXISTE el racismo en educación Superior? Paloma Santos nos habla sobre el tema. Cidade do México: UPN, 2022. 1 video (1 min 4 seg). Publicado pelo canal LERES UPN Laboratorio erradicación del racismo. Disponible en: <https://www.youtube.com/c/LERESUPNLaboratorioerradicacióndelracismo>. Acceso el: 11 abr. 2023.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México: FCE, 1963.

FOUCAULT, M. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1999.

GIRÓN, V. *Discriminación étnica en una escuela secundaria de San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. 2019. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena) - Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, 2019.

INEGI. Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. *Comunicado de prensa*, Ciudad do México, núm. 430/22, 8 ago. 2022. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf. Acceso el: 12 abr. 2023.

INEGI. *Población afroamericana o afrodescendiente*. Ciudad do México: INEGI, 2020. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/afroamericanos.aspx?tema=P>. Acceso el: 11 abr. 2023.

LANDETA, J. *De los Reyes, Mazatlán Villa de Flores a la Universidad Pedagógica Nacimiento, Ajusco: Ser mazateco y ser estudiante universitario*. 2020. Tesis (Licenciatura en Educación Indígena)- Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, 2020.

LÓPEZ, L. Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. In: CZARNY, G.; NAVIA, C; SALINAS, G. (Coord.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN; Horizontes educativos, 2020. p. 7-21.

LÓPEZ, L. Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. In: GONZÁLEZ, J. (Ed.). *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay*. Bogotá: Cátedra Unesco, Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia, 2019. p. 46-100.

MATO, D. El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. In: VILLAGÓMEZ, M.; SALINAS, G.; GRANDA, S.; CZARNY, G.; NAVIA, C. (Coord.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Cuenca: Ed. Abya Yala, 2021. p. 393-408.

MATO, D. Racismo y Educación Superior en América Latina. *Cuaderno de la Colección Apuntes*, Buenos Aires, núm. 1, 2019.

MATO, D. (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO; IESALC, 2008.

MENÉNDEZ, E. *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. Ciudad de México: UNAM, 2017.

MÉXICO. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 2021.

MÉXICO. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 2019.

MUÑOZ, H. (Ed.). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

NAVIA, C.; CZARNY, G. V.; SALINAS, G. S. Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s.l.], v. 28, n. 166, p. 1-22, 2020. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4781/2541>. Acceso el: 9 may. 2023.

NAVIA, C.; SALINAS, G.; CZARNY, G. Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-revista de educação*, año 7, n. 13, p. 192-218, 2020. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/192-218>. Acceso el: 4 may 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

SALINAS, G. *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. Ciudad de México: UPN, 2021. Disponible en: https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=519:las-licenciaturas-en-educacion-preescolar-y-primaria-para-el-medio-indigena&catid=47&Itemid=247#:~:text=PDF-,14%2Dlas%2Dlepepmi,-14%C2%A0Las%20licenciaturas. Acceso el: 15 abr. 2023.

SEGATO, R. L. La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. *Avá*, núm. 13, 2007.

SEMINARIO DOCENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INDÍGENA. 2023. Disponible en: <https://fpei.upnvirtual.edu.mx>. Acceso en: 15 abr. 2023.

TUBINO, F. Las ambivalencias de las acciones afirmativas. *In: ANSION, J.; TUBINO, F. (Ed.). Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial, 2007. p. 91-110.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL [UPN]. Inicio. *UPN Virtual*, Ciudad de México, 2023. Disponible en: <http://fpei.upnvirtual.edu.mx>. Acceso el: 30 abr. 2023.

VASCONCELOS, J. *La Raza Cósmica*. Misión de la Raza Iberoamericana. Argentina y Brasil. Ciudad de México: Espasa Calpe, 1948.

VASILACHIS, I. Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Comp.). El campo de la investigación cualitativa*. [Manual de investigación cualitativa. Volume I]. Barcelona: Gedisa Editora, 2011. p. 11-22.

VASILACHIS, I. La investigación cualitativa. *In: VASILACHIS, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 23-64.

VILLAGÓMEZ, M.; SALINAS, G.; GRANDA, S.; CZARNY, G.; NAVIA, C. (Coord.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Ecuador: Ed. Abya Yala, 2021.

VIRNO, P. *Gramática de la multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

YAPU, M.; ÍÑIGUEZ, E. *Pautas metodológicas para la realización de grupos focales*. Antecedentes, fundamentos y prácticas. La Paz: U-PIEB, 2014.

Sobre os autores:

Gabriela Czarny: Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, IPN, México. Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México donde imparte cursos en la Licenciatura en Educación Indígena y en el Posgrado en las líneas sobre diversidad sociocultural y lingüística en educación, jóvenes indígenas, racismo y educación superior y formación de docentes para contextos de diversidad sociocultural. Desde 2017 Co-Coordina el Seminario Permanente: Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica (UPN). **E-mail:** gacza_2006@yahoo.com.mx, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Cecilia Navia: Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciada en Etnología y. Responsable del Doctorado en Educación y Diversidad. Coordina

el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) y es parte del Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior. Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores en Educación y Valores. Investiga los campos de formación de profesionales de educación indígena y formación profesional, identidad y ética profesional. **E-mail:** ceeeci@yahoo.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

Saúl Velasco: Es profesor de educación primaria y doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde marzo de 2002, es profesor e investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en la Ciudad de México. Imparte docencia en licenciatura, en maestría y en doctorado dentro de esta Universidad. Y además es autor de algunas investigaciones relacionadas con la interculturalidad, las políticas educativas, los movimientos sociales indígenas y con el racismo y la educación. **E-mail:** svelasco@g.upn.mx, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6797-5393>

Recibido el 21/05/2023

Aprobado el 31/01/2024

O combate ao racismo na educação superior: a experiência dos NEAB's das universidades estaduais do Paraná

The fight against racism in higher education: the experience of NEAB's from state universities in Paraná

Maria Nilza da Silva¹

Gabriel Gustavo Santos¹

Delton Aparecido Felipe²

Mariana Aparecida dos Santos Panta¹

Sonia Maria dos Santos Marques³

Clodoaldo Porto Filho¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.972>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades realizadas conjuntamente por sete universidades estaduais do Paraná na “2ª Campanha de Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina” (2021), iniciativa proposta pela Cátedra Unesco “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, coordenada por Daniel Mato, da Universidad Nacional Tres Febrero- UNTREF, Argentina. Para discorrer sobre essa experiência de forma contextualizada, o artigo tem como ponto de partida uma breve abordagem dos impactos do racismo no sistema educacional brasileiro, bem como de alguns aspectos da luta antirracista no Brasil e no Paraná, com destaque à intensa mobilização pela implementação, aprimoramento e continuidade das ações afirmativas para a população negra na educação superior. Em seguida, apresenta as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior do Paraná no âmbito da campanha de erradicação do racismo. Dentre os principais resultados obtidos, destacam-se as profícuas trocas de experiências entre as universidades do Paraná, que propiciaram a criação de redes de apoio e colaboração interinstitucional para o fortalecimento de ações de combate ao racismo na educação superior em diálogo com outras instituições nacionais e internacionais.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Palavras-chave: racismo; antirracismo; ações afirmativas; educação superior.

Abstract: This work aims to present the activities carried out jointly by seven state universities of Paraná in the “2ª Campanha de Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina” (2021), an initiative proposed by the Unesco Chair “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, coordinated by Daniel Mato, from Universidad Nacional Tres Febrero - UNTREF, Argentina. In order to discuss this experience in a contextualized way, the article starts with a brief approach to the impacts of racism on the Brazilian educational system, as well as some aspects of the anti-racist struggle in Brazil and Paraná, with emphasis on the intense mobilization for implementation, improvement and continuity of affirmative actions for the black population. Among the main results obtained, the fruitful exchanges of experiences between the universities of Paraná stand out, which led to the creation of support networks and inter-institutional collaboration to strengthen actions to combat racism in higher education in dialogue with other national and international institutions. international.

Keywords: racism; antiracism; affirmative actions; college education.

1 INTRODUÇÃO

Ao destacar o engajamento na luta contra o racismo, o trabalho em questão busca apresentar as atividades realizadas conjuntamente por sete universidades estaduais⁴ do Paraná no âmbito da “2ª Campanha de Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina”, de 2021, proposta pela Cátedra Unesco “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” da Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF). As atividades foram desenvolvidas por meio do projeto “Universidades Estaduais do Paraná na luta contra o racismo”, selecionado pela Cátedra Unesco, dentre os 20 projetos de universidades de toda América Latina.

O objetivo foi potencializar o diálogo em rede no contexto estadual para refletir sobre o modo como o racismo se manifesta no ambiente universitário e compartilhar experiências institucionais de enfrentamento a essa questão, com vistas a oferecer caminhos para a supressão de práticas racialmente discriminatórias no estado do Paraná. Nesse horizonte, com esse artigo, almejamos, a partir

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

da experiência exposta, enfatizar e fomentar o desenvolvimento de mobilizações coletivas entre as instituições de ensino superior (IES) para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária, livre do racismo, discriminação racial e violências correlatas.

Desse modo, o artigo está dividido da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos um breve panorama dos impactos da ideologia racista na educação brasileira. Em seguida, discorremos sobre a luta antirracista no Brasil e suas influências no campo educacional. Logo após, abordamos brevemente algumas especificidades da formação sócio-histórica do Paraná e contextualizamos sobre as sete universidades que participaram da iniciativa, destacando o seu compromisso em combater o racismo. E, finalmente, explanamos as ações desenvolvidas, bem como os seus impactos.

2 O RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA FERIDA ABERTA

Jerry Dávila, em *O diploma da brancura* (2006), expõe como o sistema educacional brasileiro, no início do século XX, foi considerado uma das principais instituições para resolver o problema da identidade nacional e da formação da nação diante de sua racialização e da consequente hierarquização da população brasileira. No mesmo sentido, a pesquisadora Adlene Arantes (2016, p. 363) afirma:

Uma das preocupações vigentes no início da República brasileira era a construção de uma identidade nacional que pudesse viabilizar o progresso tão almejado para o nosso país. Nesse contexto, emergiu a biotipologia como campo de conhecimento com suas práticas de caracterização do corpo humano a partir de medidas e classificações de aspectos biológicos. Assim, homens, mulheres e crianças foram avaliados, tomando como referência parâmetros de corpos 'normais' e 'ideais', para que se conseguisse definir um tipo físico ou biotipo nacional de acordo com os pressupostos da medicina constitucional, ou melhor, da emergente biotipologia.

A ciência, em praticamente todas as áreas- Biologia, Sociologia, Antropologia, entre outras-, foi usada para justificar e hierarquizar a população brasileira, como demonstra o estudo de Schwarcz (1993). Desde meados do século XIX, destacava-se a preocupação da elite branca brasileira com aquilo que era denominado o "problema da miscigenação", segundo o qual o futuro da nação brasileira

dependeria de sua capacidade em apagar⁵ os elementos negros e indígenas da composição social (.), eliminando progressivamente suas presenças.

Essa foi, por muito tempo, a principal bandeira levantada por muitos daqueles que detinham o destino da emergente nação em suas mãos. É nesse contexto que o ideal de branqueamento se torna um imperativo para o desenvolvimento nacional. Esse processo *sui generis* que se desenvolveu no Brasil, buscou embranquecer a população por meio de três principais estratégias: I. apagamento simbólico dos grupos não desejáveis, II. fomento à mestiçagem através do incentivo à imigração europeia e III. por meio de uma educação eugênica⁶.

Tinha-se o entendimento geral naquele período, a partir de teorias de cunho racista, que os indivíduos negros e indígenas não representavam, nem sob o ponto de vista estético, nem sob o ponto de vista moral e intelectual (Muller, 2016), modelos de referência para uma sociedade que se pretendia civilizada aos moldes definidos por Francis Galton⁷.

Nessa perspectiva, a partir da segunda metade do século XX, emergem um conjunto de políticas públicas voltadas à educação, de caráter eugenista, que tinham como função embranquecer “o comportamento e as condições sociais” dos indivíduos negros e pobres (Dávila, 2006, p. 55). Nesse viés, a brancura, para além de uma questão de cor de pele, se referia a uma junção de elementos socialmente elaborados que deviam ser apreendidos pelos negros a fim de contribuir com o “melhoramento” da raça.

As escolas brasileiras passam, então, a ser orientadas a partir de um discurso médico de viés higienista, o qual realizava a mensuração física e mental dos estudantes a fim de selecionar e agrupá-los morfofisiologicamente em estratos superiores e inferiores (Dávila, 2006). Tendo em vista a ideologia racista bastante

⁵ Vale lembrar que esses ideais foram difundidos em congressos internacionais como o que ocorreu em 1911, em Londres. João Batista de Lacerda, representando o governo brasileiro, apresentou a solução para uma sociedade que, baseada nas teorias raciais europeias, estaria condenada ao fracasso. Ele apresentou o texto *Sur les Metis – Sobre os Mestiços*, no qual destaca a contribuição de Roquette Pinto sobre a previsão de que a partir de um século, ou seja, em 2012, o Brasil não teria mais nenhum negro, seria composto por 80% de brancos, 17% de indígenas e 3% de mestiços (Lacerda, 1911).

⁶ A eugenia se caracteriza como um ramo do conhecimento que tinha como objetivo estabelecer um método de seleção humana baseado em critérios biológicos (Diwan, 2015).

⁷ Considerado o Pai da Eugenia

pungente da época, não é difícil imaginar como os indivíduos negros eram recebidos e tratados nesses ambientes.

Esse contexto de racismo, marginalização social e exclusão se reflete na atualidade da educação brasileira, fazendo perdurar desvantagens materiais e simbólicas em relação aos negros e outros grupos sociais discriminados, como demonstram sobejamente os diversos indicadores sociais. No Paraná, por exemplo, da população de 15 a 29 anos que não completou o ensino fundamental, 20,4% é branca; 35,2% é preta; e 34,4% é parda (Delgado, 2018), redundando na diminuição de oportunidades para o grupo negro em conseguir empregos formais e bem remunerados, o que pode levar a um ciclo de pobreza e marginalização desse segmento.

3 A LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL

Foi buscando lidar com os problemas e desafios da população negra, como os evidenciados no tópico anterior, que a luta antirracista no Brasil adquiriu contornos mais sólidos com o ativismo negro, principalmente a partir da formação, na primeira metade do século XX, dos clubes negros, da imprensa negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. Posteriormente, fortaleceu-se com a formação do Movimento Negro Unificado (1978) e de movimentos sociais contemporâneos, de natureza diversa, cujas lutas promoveram importantes avanços, sobretudo no que se refere às leis educacionais sancionadas no início do milênio.

Esse Movimento Negro contemporâneo tem sido contestador do *status-quo* e do privilégio branco. Segundo Sander (1988), é um movimento que reordena significados e enunciados sociais, que exerce uma função de luta que possibilita direitos e oportunidades à população negra, população esta que durante séculos utilizou diferentes estratégias de luta para garantir as condições de existência na manutenção da própria vida. Nessa linha de pensamento, Gomes (2010) pontua que o Movimento Negro sempre teve a educação como foco de luta e de resistência, assim como sempre a compreendeu como um instrumento primordial na mudança dos paradigmas sociais.

Gomes, Silva e Brito (2021) afirmam que, a partir dos anos 2000, ocorreu a intensificação dos questionamentos do Movimento Negro em relação ao modelo educacional vigente, correlacionando-o ao modelo de exclusão social que atingia,

sobremaneira, os negros. Dentre as conquistas garantidas por sua atuação, estão a Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinando a inclusão da História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica e foi aprimorada pela Lei 11.645/2008, que incluiu os conteúdos referentes à História e Cultura dos povos indígenas; e a política de cotas⁸ para negros na educação superior, implantada desde 2002 em algumas instituições de ensino superior e que, em 2012, se tornou norma em todas as instituições federais de ensino superior através da Lei 12.711 (Brasil, 2012). Cabe aqui lembrar que antes mesmo da criação da Lei 12.711, algumas instituições de ensino superior no âmbito estadual e federal, utilizando de sua autonomia e/ou por força de lei estadual, adotaram cotas voltadas para a população negra, como foi o caso da Universidade de Brasília (UNB) - alvo da petição do DEM de inconstitucionalidade -, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Todas adotaram o sistema de cotas em 2004 (Felipe, 2022).

No âmbito das instituições estaduais, na Bahia, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), utilizando de sua autonomia, aprovou cotas para negros em 2002 e, no Estado do Rio, o então o Deputado José Amorim Pereira, do extinto PPB-RJ, em 2001 propôs uma Lei, projeto 2.490/2001, para criar uma emenda reservando vagas para estudantes negros em universidades públicas. Aprovado em outubro do mesmo ano, o projeto se transformou na Lei 3.708/2001, que criou a cota mínima de 40% para “negros e pardos”, no preenchimento das vagas de todos os cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (Felipe, 2022).

Algumas dessas universidades estaduais representaram a vanguarda no processo de implantação das ações afirmativas no início do século XXI. Pautadas pela diversidade das realidades locais abriam-se para, com diferentes estratégias, seja por leis estaduais ou por respostas às demandas dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro, iniciar um processo que marca o ensino superior brasileiro, caracterizado pelo elitismo e exclusão de grande parcela da

⁸ O sistema de cotas nas universidades públicas do país tem como objetivo compensar parte das estratégias de exclusão adotadas pela elite brasileira contra aqueles que eram considerados inferiores e inadequados para a emergente nação brasileira, ou seja, a população negra e indígena.

população, sobretudo da população negra, povos indígenas e demais grupos discriminados. A seguir, abordaremos, ainda que sucintamente, o contexto das relações étnico-raciais no Paraná. Na sequência, discorreremos sobre as ações desenvolvidas pelas sete universidades estaduais em questão.

4 O ESTADO DO PARANÁ E O IDEÁRIO DO BRANQUEAMENTO

O Paraná surge, como província emancipada de São Paulo, em 02 de agosto de 1853, sob a Lei nº 704, homologada por Dom Pedro II. Nessa época, sua população total era de 62.258 habitantes, dos quais 15%, aproximadamente 9.500 pessoas, eram negros escravizados (Felipe, 2018). É também nesse período que a região cria políticas para empregar mais imigrantes europeus, contabilizando cerca de 20 mil em 1886, dois anos antes da abolição. Com a chegada dessa nova mão de obra, tem-se a diminuição do percentual da população negra em virtude de diversos fatores como mortes e transferências para outros lugares, o que fez com que em 1887, o seu total caísse para 3.600 (Felipe, 2018).

Esse aumento de imigrantes faz parte do que o pesquisador Delton Felipe (2018), em seu artigo *A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória*, chamou de política do esquecimento da população negra. Por política do esquecimento, o autor entende a omissão deliberada da história e cultura desse povo, com o intuito de eclipsá-la da memória oficial. Nesse sentido, o imigrante europeu é utilizado pela elite paranaense como borracha para apagar a presença negra por meio do embranquecimento populacional.

Ao se desvencilhar de São Paulo, a província do Paraná inicia um processo de construção de uma identidade própria, na qual o negro não era bem-vindo. É nessa busca que, em 1899, o historiador Alfredo Romário Martins lança o livro *História do Paraná*, que influenciaria decisivamente a edificação de uma identidade local por parte da elite intelectual da época. A esse respeito, Felipe (2018) nos chama a atenção para o fato de que o pensamento de Romário Martins estava simbioticamente relacionado às teorias raciais eugênicas daquele período. Desse modo, o conceito de “Paranismo”, que serviu como sustentáculo da memória oficial do estado, desenvolvido por ele e outros autores, despreza as figuras dos negros e povos indígenas e deslegitimam suas contribuições na construção da sociedade paranaense.

Muitos teóricos do Paranismo defendiam que o Paraná era um lugar diferente dos demais estados brasileiros devido ao seu clima e formação histórica supostamente isenta da escravidão. O historiador Wilson Martins, por exemplo, em sua obra *Um Brasil diferente* (1989), define o estado como “[...] uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. *Sem escravidão, sem negro, sem portugueses e sem índio*, dir-se-ia que a sua definição não é brasileira” (Martins, 1989, p. 446 *apud* Felipe, 2018, p. 84, grifos nossos). Essa visão se manteve enraizada no imaginário popular durante décadas, inclusive sendo fomentada pelo governo através da criação de políticas públicas que favoreciam os imigrantes europeus em detrimento da população negra e indígena.

De acordo com Felipe (2018), apesar de sempre ter havido focos de resistência negra, é recente o início de uma revisitação por uma história dita “oficial” da população negra, que visa, entre outras questões, repensar a figura do negro, reconhecendo e valorizando suas contribuições na formação da sociedade brasileira, desconstruindo os discursos que os estigmatizavam. Esse processo se dá, sobretudo, no âmbito das IES do estado, que criam focos de resistência, como veremos a seguir.

5 LUTA E RESISTÊNCIA NEGRA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

No âmbito das IES do Paraná, destaca-se a atuação dos Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB's e seus congêneres, que, cada vez mais, têm se configurado como espaço de estudo, reflexão crítica, produção acadêmica vinculada ao campo das relações étnico-raciais e, sobretudo, de luta política em defesa das ações afirmativas e de enfrentamento ao racismo em suas variadas formas de manifestação. A própria presença dos NEAB's no âmbito das IES é fruto de uma extensiva e permanente luta para continuar existindo nas universidades, *locus* de manifestação, produção e reprodução do racismo.

Os NEAB's se destacam nesse cenário por congregarem os negros intelectuais no âmbito das universidades e assumirem o papel de sujeitos coletivos, isto é, de sujeitos orgânicos na construção e difusão dos saberes por eles produzidos sobre as questões relacionadas aos afro-brasileiros, identificando conhecimentos, manifestações e formas de pensar, de estar no mundo, concepções, linguagens e

pressupostos não hegemônicos. Com isso, contribuem para uma discussão sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas diásporas africanas contra o racismo e as desigualdades raciais, nos espaços de religiosidades, nos quilombos, nos movimentos negros organizados, na imprensa, nas artes e na literatura, nas escolas e universidades, nas organizações não-governamentais, nas empresas e nas diversas esferas estatais. Neles, a intelectualidade negra se organiza e atua coletivamente.

Os trabalhos desenvolvidos pelos NEAB's nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão no interior das universidades por todo país os distinguem dos demais espaços e os caracterizam como sujeitos ativos e coletivos no contexto da luta ideológica contra o racismo. Sabemos que o racismo atua como ideologia dominante e que ele está difundido por toda a sociedade, inclusive dentro da universidade enquanto um sistema de valores culturais que impregna, penetra, socializa e integra o sistema social como um todo. É nesse terreno que os NEAB's ganham cada vez mais importância e significado, tornando-se espaços de formação e de produção do conhecimento contra-hegemônico. Além de combater o racismo do ponto de vista epistemológico, esses núcleos, ao mesmo tempo, também combatem o racismo institucional.

Ao realizarem estudos e pesquisas específicas sobre a temática étnico-racial, os NEAB's assumem a questão racial como uma questão cultural, social, política e ideológica demandada na luta contra o racismo institucional na universidade, desencadeando um tipo de produção do conhecimento distinto do que até então vem sendo produzido no meio acadêmico, extrapolando a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento sobre os movimentos e seus sujeitos. Trata-se de um tipo de conhecimento articulado às vivências dos negros intelectuais como sujeitos nos (e com os) movimentos sociais (Gomes, 2010, p. 492-4). Nesse tipo de conhecimento, a parceria com os movimentos sociais, em particular com o movimento negro, é de fundamental importância na sua produção e na criação de um novo olhar sobre as ciências.

No cotidiano universitário e notadamente durante a pandemia de COVID-19, os NEAB's expressaram forte preocupação com a situação dos estudantes negros, especialmente os provenientes de políticas de ações afirmativas. Muitos NEAB's

passaram a requerer dos gestores das universidades nas quais estão inseridos a disponibilização de dados sobre os estudantes. Diante de diversas barreiras encontradas, alguns NEAB's, mesmo em condições precárias, chegaram a realizar pesquisas próprias, a contatar estudantes através de ligações telefônicas, *WhatsApp*, plataforma *Google Meet*, entre outros meios de comunicação, em busca de compreender a realidade social desses acadêmicos diante do cenário pandêmico e, a partir dos dados coletados, discutiram estratégias e ações com vistas a diminuir os impactos da crise sanitária em suas trajetórias acadêmicas e no atual contexto.

Os NEAB's, coordenados pelos/as pouquíssimos/as professores/as negros/as, em parceria com o Movimento Negro, comunidade universitária e diferentes instituições da sociedade civil, entre as suas diversas frentes de atuação, têm desempenhado um papel imprescindível no que se refere à luta pela democratização efetiva da educação superior através da implementação, avaliação, aprimoramento e continuidade das políticas de ações afirmativas nas universidades, duramente conquistadas (Paraná, 2003).

O Paraná tem universidades estaduais que abrangem quase todos as regiões do estado, em seus diversos campi: A Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Juntas, possuem 97.078 estudantes matriculados regularmente nos seus 380 cursos de graduação e mais de 200 cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nelas, atuam 7.685 docentes e 8.847 agentes universitários. Dentre os docentes, 57% (4.853) são doutores, 32% (2.235) são mestres, 9% (492) são especialistas e 2% (105) são graduados (Paraná, 2019).

A *Universidade Estadual de Londrina* (UEL) foi criada em 1970 a partir da agregação de cinco faculdades e está localizada na região norte do estado do Paraná. O ensino gratuito⁹ na universidade foi implantado em 1987.

No longo processo de implantação das ações afirmativas na UEL, destaca-se o protagonismo do Movimento Negro de Londrina, sob a liderança de Dona

⁹ Disponível em: http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

Vilma Santos de Oliveira, a Yá Mukumby¹⁰, que contou com a parceria da Fundação Cultural Palmares, sob a presidência de Zulu Araújo, que participou e acompanhou o processo na UEL. As cotas foram aprovadas¹¹ em julho de 2004. O Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA), atual Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)¹⁷ teve uma importante participação no processo de manutenção e consolidação das cotas para a população negra na universidade, notadamente na elaboração e coordenação de projetos para garantir a permanência dos/as cotistas negros/as e, sobretudo, no melhoramento da política.

Em 2011, novamente houve a união de forças do Movimento Negro, da comunidade interna com a atuação de professores, estudantes e membros da sociedade londrinense para participarem da primeira avaliação do sistema¹². Cabe destacar que, nesse momento, foi eliminada a obrigatoriedade de a proporção do número de vagas corresponder ao número proporcional de inscritos. A partir dessa avaliação, a UEL passou a reservar efetivamente 20% de suas vagas para estudantes negros/as oriundos de escola pública, pois antes, essa porcentagem correspondia apenas ao teto da reserva para esse grupo populacional, visto que estava atrelada ao número de inscritos. Em 2017 houve nova avaliação¹³, contando sempre com intensa mobilização da comunidade universitária, em especial com a participação de docentes e estudantes, do Movimento Negro, da comunidade londrinense em geral e de pesquisadores convidados como Kabengele Munanga (USP), José Jorge de Carvalho (UnB), Marcelo Tragtenberg (UFSC), Dora Lucia Bertulio (UFPR), entre tantos outros/as. Nessa avaliação, o sistema foi confirmado e aprovado por mais 20 anos e, além desse aspecto, a política para a população negra foi ampliada, com a adoção de 5% para negros/as independente do percurso escolar¹⁴.

¹⁰ Cf. Silva e Panta (2019).

¹¹ Disponível em: https://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_78_04.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

¹² Entre dezembro de 2004 e junho de 2006, o NEAA foi coordenado por Maria Nilza da Silva. De julho 2006 a junho de 2010 foi coordenado por Elena Andrei. De junho de 2010 a abril de 2013 foi coordenado por Rosane Borges e de agosto de 2013 a junho de 2022, o Núcleo foi coordenado por Maria Nilza da Silva.

¹³ Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

¹⁴ Atualmente as ações afirmativas na UEL estão com a seguinte configuração: 40% de reserva de

A *Universidade de Ponta Grossa* (UEPG) foi fundada em 1970, está localizada na região centro-sul do estado e também foi resultado da incorporação de faculdades estaduais presentes na região e que funcionavam de forma isolada.

Desde 2005 a universidade se mobilizou para a adoção das políticas de ação afirmativa. Nesse sentido, foi criado um grupo de trabalho para discutir o processo de democratização da universidade pública (Felipe; Carvalho, 2021, p. 19). Em 2006, o Conselho Universitário aprovou a reserva de vagas para candidatos de escola pública e, dentre essas vagas, um percentual para negros¹⁵. Nesse processo, destacou-se a intensa atuação das professoras Aparecida de Jesus Ferreira e Ione Jovino do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS), entre outros membros. Desde a implantação das ações afirmativas na UEPG, as políticas passaram por duas avaliações¹⁶, uma em 2013 e outra em 2022. Atualmente a política tem a seguinte composição: 5%, de forma irrestrita, para candidatos/as com deficiência, independente do percurso escolar, 5%, de forma irrestrita, para candidatos/as negros/as, independente do percurso escolar, 10% para candidatos/as negros/as provenientes de escola pública, de até 40% aos/às candidatos/as oriundos/as de escola pública e de até 40% destinadas à concorrência universal (UEPG, 2022).

A *Universidade Estadual do Norte do Paraná* (UENP) foi criada, por meio da Lei Estadual nº 15.300, em 28 de setembro de 2006 a partir da incorporação de cinco faculdades estaduais situadas em três municípios do Norte Pioneiro do Paraná: Jacarezinho, Cornélio Procópio e Bandeirantes.

Em 2017, visando diminuir as desigualdades sociais e raciais perpetradas pelo racismo, impulsionada pela mobilização da comunidade interna e externa à UENP, sobretudo com a participação de membros da gestão, de professores, estudantes e de membros do NEAB e do LEAFRO da UEL, entre outros apoiadores das políticas de ação afirmativas, as cotas foram aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UENP

vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; metade dessas vagas são destinadas aos negros do mesmo tipo de instituição, ou seja, 20% do total das vagas. 5% para negros independentes do percurso escolar e 5% para pessoas com deficiência.

¹⁵ Disponível em: https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/3_Reservade-vagas-nos-Processos-Seletivos-da-UEPG.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/04/Relatorio-final-da-Politica-de-Cotas-versao-18-04.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

(CEPE). A implementação das cotas para escola pública e negros nos cursos de graduação são oferecidos por essa universidade da seguinte forma: 40% das vagas são destinadas a alunos cotistas, sendo 20% para candidatos de escolas públicas e outros 20% para autodeclarados negros, também oriundos de escola pública²⁴. Cabe destacar o atual protagonismo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte do Paraná “Beatriz Nascimento” (NEABI-UENP), coordenado pelo professor Antônio Donizete Fernandes, no apoio à política de ação afirmativa e o engajamento no combate ao racismo na educação superior.

A *Universidade Estadual de Maringá* (UEM) foi criada em 1969, a partir de três faculdades da região noroeste do estado e é multicampi, com presença em 6 municípios. Hoje, é considerada uma das mais importantes IES do estado e, desde 2008, a UEM realizou debates sobre a política de inclusão para a população negra, porém, a iniciativa foi rejeitada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo aprovada apenas a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda. Cabe destacar a intensa participação dos movimentos sociais nesse processo, especialmente do Movimento Negro, da comunidade universitária e, sobretudo, dos membros do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB), sob a coordenação de Marivânia Conceição Araújo. Em dezembro de 2010, a universidade adotou a política de ação afirmativa, com a implantação das cotas sociais sem a reserva de vagas para negros.

O debate para implementação das cotas para negros na UEM, que ocorreu somente em 2019, foi impulsionado pelo coletivo de estudantes negras e negros *Yalode-Bada*, que redigiu e apresentou a solicitação para a câmara dos coordenadores de curso. Uma vez iniciado o processo, o NEIAB se somou ao grupo e organizou uma ampla campanha a favor das cotas para negros na UEM, que envolveu professores de todos os centros da instituição: técnicos, estudantes, artistas e a comunidade não acadêmica. O processo teve um trâmite lento devido à resistência de setores conservadores da universidade, mas a luta teve êxito em 20 de novembro de 2019, quando simbólica e efetivamente as cotas para negros e negras foram aprovadas pelo Conselho Extensão e Pós-Graduação (CEP).

Em 2019, portanto, a UEM aprovou a reserva de vagas de 20% para estudantes negros, sendo 15% para oriundos de escolas públicas e 5% para estudantes

negros independentes do percurso (Felipe; Carvalho, 2021, p. 22)¹⁷. Atualmente, a instituição dispõe de 60% de suas vagas para concorrência geral, 20% das vagas destinadas ao sistema de cotas sociais¹⁸ e 20% de cotas para negros¹⁹.

A *Universidade Estadual do Paraná* (Unespar) foi credenciada em 2013 e recredenciada em 2019. Trata-se de uma jovem universidade que é o resultado da junção de nove faculdades no Paraná. Hoje, a universidade é formada por sete campi e, como as demais universidades paranaenses, está vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia do Ensino Superior - SETI.

Desde 2017 a Unespar mobilizou a comunidade universitária em torno das ações afirmativas, que contou com a atuação de estudantes, do Centro de Educação em Direitos e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e com a recém-coordenação de Alexandro Eleotério Pereira de Souza. A mobilização contou com apoios de universidades como a UEL, sobretudo de membros do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos (LEAFRO), mediante a participação em palestras sobre as ações afirmativas, com destaque para experiência da UEL no processo de implantação das cotas e de representantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Após esse processo, a Unespar adotou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dessas vagas, reservou-se uma parte para estudantes negros (Felipe; Carvalho, 2021, p. 20-21). Hoje, a universidade adota 50% de suas vagas para a política com a seguinte subdivisão: 25% das vagas para candidatos/as que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 20% das vagas para candidatos/as pretos/as ou pardos/as que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 5% das vagas para candidatos/as com deficiência

¹⁷ “Para a implantação do sistema de cotas para negros de acesso aos cursos de graduação da universidade, a que se refere o artigo 2º [ofertadas em Processo Seletivo Vestibular], é destinado 20% das vagas do vestibular para os candidatos que se autodeclararem negros (pretos ou pardos), sendo que $\frac{3}{4}$ desses candidatos devem atender aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP (condição social), e $\frac{1}{4}$ independente desses critérios, em cada curso e turno, sendo que em casos no qual esse percentual represente um número fracionário, deve ser feito o arredondamento para o número inteiro mais próximo” (UEM, 2019, p. 2).

¹⁸ Cf. Resolução n. 008/2020-CEP. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/008cep2020.htm>. Acesso em: 13 maio 2023.

¹⁹ Cf. Resolução n. 028/2019-CEP. Disponível em: <http://www.daa.uem.br/estude-na-uem/pas-vestibular/28-2019-cep.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

que concluíram o ensino médio, independente do percurso de formação, público ou privado²⁰.

A *Universidade do Oeste do Paraná* (Unioeste), fundada em dezembro de 1994, possui cinco campi localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Como outras IES do Estado, a Unioeste é o resultado da composição de algumas faculdades municipais da região.

Como mencionado anteriormente, a adoção da política de cotas para negros/as ocorreu na Unioeste em 2022, com o primeiro ingresso em 2023, após a recomendação expedida pela Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR), por meio da atuação do Núcleo da Cidadania e Direitos Humanos (NUCIDH)²¹. A partir de 2023, a distribuição de vagas na instituição se constitui da seguinte forma: 50% das vagas são destinadas a candidatos/as oriundos de escola pública, das quais 20% são reservadas para candidatos/as negros/as, que devem atender os mesmos critérios de procedência da escola pública. As demais vagas são destinadas à ampla concorrência. Além da oferta regular de vagas, é assegurado à pessoa com deficiência 5% das vagas²².

A *Universidade do Centro-Oeste* (Unicentro) nasceu em 1990 a partir da fusão de duas faculdades. O processo de reconhecimento foi concluído em 1997. Além da sede principal em Guarapuava, a instituição tem campus em Irati, Chopinzinho, Coronel Vivida, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

Conforme mencionado previamente, até o momento da redação deste trabalho a Unicentro não possui ações afirmativas para negros/as. Após tratativa extrajudicial do NUCIDH da DPE-PR junto a administração da Unicentro, a instituição se comprometeu a implementar cotas para negros/as com o primeiro ingresso previsto para 2024. Entretanto, a proposta inicial apresentada pela Unicentro (2022) após receber a recomendação da Defensoria Pública do Paraná,

²⁰ Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2019/resolucao-no-001-politica-de-cotas-co_pia-em-conflito-de-gabinete-reitoria-2019-05-31.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

²¹ Cf. Resolução n. 182/2022-CEP de 15 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.defensoriapublica.pr.def.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/resolucao_unioeste.pdf. Acesso em: 13 de jun. de 2023.

²² Cf. Unioeste (2023).

foi de estabelecer a reserva mínima de 5% das vagas para negros do vestibular e SISU, percentual considerado inferior à proporção de negros na região. Por esta razão, o NUCIDH da DPE-PR protocolou uma Ação Civil Pública (Paraná, 2023) para exigir da universidade a reserva de vagas em consonância com a legislação brasileira de ações afirmativas na educação superior (Brasil, 2016).

6 A CAMPANHA “UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ NA LUTA CONTRA O RACISMO”

Desde 2016, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (NEAB/UEL) participa da parceria com a Cátedra Unesco. A experiência do NEAB/UEL em atuar em várias iniciativas, como nos eventos anuais, na Conferência Regional de Ensino Superior (CRES 2018) e em publicações junto à Cátedra, contribuiu para a adesão à campanha das sete universidades estaduais paranaenses.

Os NEAB's e grupos correlatos dessas instituições tinham uma longa experiência de parceria, em especial na luta pelas ações afirmativas para a população negra, com a participação conjunta em vários momentos da história nas lutas antirracistas e dos estudos das questões raciais nas universidades do Paraná. Essa experiência propiciou a adesão de todos/as coordenadores/as dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e seus congêneres das seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Dessa união resultou o projeto intitulado “Universidades Estaduais do Paraná na Luta Contra o Racismo” aprovado pela coordenação da campanha. Inicialmente, contou com uma equipe proponente composta por diversos professores, pesquisadores e discentes das universidades envolvidas, bem como os coordenadores do NEABs e grupos correlatos: Ione da Silva Jovino (UEPG), Maria Nilza da Silva (UEL), Alexandro Eleotério de Souza (Unespar), Marivânia Conceição Araújo (UEM), Antonio Donizete Fernandes (UENP), Sônia Maria dos Santos Marques (Unioeste) e Raquel Terezinha Rodrigues (Unicentro); as professoras

Mariana Panta (UEL); Aparecida (UEPG), Rosiney (UENP), Cristiane Gonçalves de Souza (UEPG); e os estudantes de pós-graduação e graduação Gabriel Gustavo dos Santos (UEL), Nikolas Gustavo Pallisser Silva (UEL), Amadeo Casemiro de Andrade (UEL), Gabriel Gustavo dos Santos (UEL), Carolina Pinheiro Silva de Almeida Prado (Unicentro), Fernanda Sabei de Souza (Unicentro), Leonardo Henrique Melo Silva (Unicentro), Mariana Luzes Molina (Unicentro), Alana Kopczynski (Unicentro), Ana Carolina Keil (Unicentro), Eduarda Lima Cordiaka (Unicentro), Isadora Coelho de Souza Ferreira (Unicentro), que trabalharam de maneira colaborativa para a materialização e apresentação da proposta. Além dos mencionados, ao longo do percurso outros colaboradores se juntaram para contribuir com o desenvolvimento das atividades, tanto os estudantes na organização, como professores e pesquisadores de outras instituições que ofereceram palestras, oficinas e minicursos. Convém destacar ainda a frutífera parceria com a coordenação das equipes multidisciplinares do Núcleo Regional de Educação de Londrina, representada pela professora Márcia Cacilda Ribeiro, que estimulou o engajamento de diversos professores da educação básica nas ações desenvolvidas no âmbito da campanha.

A campanha foi desenvolvida com a participação de todas essas universidades por meio de intensa mobilização, com várias reuniões para a organização da campanha a fim de pensar na preparação dos eventos, que contaram com palestras, oficinas, conferências, mesas redondas, entre outras atividades, que ocorreram ao longo dos meses de setembro a novembro de 2021. A campanha contou com a participação ativa na organização e realização de professores e estudantes que se empenharam para que todas as atividades tivessem êxito, tanto na organização quanto na participação durante a realização das atividades.

Cabe destacar a presença ativa dos estudantes, notadamente na elaboração do material de divulgação como os cartazes, *cards*, inserção de informações da campanha nas redes sociais e, especialmente, durante a realização dos eventos, nos quais eles foram responsáveis pela transmissão de webinários e *lives*, pois o período era de plena pandemia da COVID-19. Além dessa participação de todos/as, houve a ampla divulgação (Dorna, 2021; UEPG, 2021; Arimathéia, 2021; UENP, 2021) sobre a campanha da Unesco em cada universidade participante. Foi um momento privilegiado de união de forças para o combate ao racismo no interior das instituições de ensino superior do estado do Paraná.

Além da participação e parceria dessas universidades, a campanha proporcionou o conhecimento e a partilha de diferentes experiências com universidades brasileiras e da América Latina. De fato, foi um momento rico de trocas de conhecimentos e de estratégias na luta contra o racismo no ensino superior para todas/os que participaram da experiência. O projeto deu origem a várias iniciativas que ocorreram entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2021 no ambiente virtual, de forma totalmente remota, em decorrência da pandemia do coronavírus, dentre as quais destacam-se: a produção de seminário sobre ações afirmativas; webinar sobre história e resistência da população negra e indígena no Paraná; oficinas, rodas de conversa com professores, estudantes negros costistas, quilombolas e indígenas; produção de material audiovisual e microvídeos.

Desse modo, o projeto resultou em três eventos colaborativos coordenados por instituições específicas, mas cujo processo de estruturação e organização envolveu o diálogo permanente entre as sete universidades participantes. Os eventos foram: 1) Roda de Conversa sobre o lançamento da campanha de combate ao racismo nas universidades estaduais do Paraná, coordenado pela UEPG; 2) O II Seminário sobre Racismo Estrutural e Institucional em Instituições de Ensino Superior, conduzido pela UENP; e 3) O encerramento da campanha "Universidades Estaduais do Paraná na Luta contra o Racismo", promovido pela UEL. Todos os eventos foram precedidos pela apresentação de um vídeo (UNTREF, [s.d.]) produzido pela Cátedra Unesco, reafirmando, assim, a mobilização e a parceria com a cátedra na luta contra o racismo nas das instituições de ensino superior na América Latina.

O primeiro evento ocorreu no dia 09 de setembro de 2021 e foi transmitido pela plataforma *Youtube*, no canal Oficial UEPG. Participaram da atividade diversas autoridades, como o Reitor da UEPG, Miguel Sanches Neto, Ione Jovino, Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da UEPG, e Delton Aparecido Felipe, membro e diretor da Associação Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Outrossim, o evento contou com a participação de professores representantes das sete universidades estaduais: Alexsandro Eleotério (Unespar); Antonio Donizeti Fernandes (UENP), Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG); Maria Nilza da Silva (UEL); Marivânia Conceição Araújo (UEM); Raquel Terezinha Rodrigues (Unicentro), Sônia Marques (Unioeste), que realizaram uma roda de conversa compartilhando

experiências institucionais sobre o tema e enfatizando a importância de se pensar em estratégias de enfrentamento para reduzir os impactos do racismo no contexto universitário.

O segundo evento que integrou a sequência de iniciativas do projeto foi o II Seminário sobre Racismo Estrutural e Institucional em Instituições de Ensino Superior, coordenado pela UENP. As atividades do evento foram divididas em dois dias, 28 e 29 de outubro, e também foram transmitidas pelo *Youtube*, por meio do canal NEABI Beatriz Nascimento. A cerimônia de abertura contou com a apresentação cultural de Vanessa Machado, uma mulher negra, professora de canto e graduanda em Pedagogia pela UENP, que deu voz à canção "Negra", de autoria de Iara Ferreira e Luís Barcelos, sobre os dilemas em ser negra/o na América Latina. Após, foi apresentada a mesa de autoridades, composta por Fabiano Costa, vice-reitor da UENP e a representante da Cátedra Unesco da UNTREF, a pesquisadora Anny Ocoró Loango, que falaram sobre a importância de iniciativas dessa natureza. Por fim, foi iniciada uma mesa redonda intitulada "Base Comum Curricular (BNCC) e o ensino das relações étnico-raciais", com a participação dos professores Leandro Bulhões (UFC) e Ivan Siqueira (USP), mediada pelo docente Antônio Donizeti Fernandes (UENP).

No dia seguinte, 29, foram ministrados, simultaneamente, quatro minicursos durante o período matutino. "Escritoras negras na literatura e a contribuição das obras para a formação antirracista do leitor", oferecido pela docente Raquel Terezinha Rodrigues (Unicentro), teve como objetivo discutir e refletir sobre as produções de mulheres negras, bem como problematizar o seu deliberado apagamento, compartilhando com os participantes autoras e obras ainda pouco conhecidas devido à hegemonia branca no meio literário. "Como a educação pode contribuir para a desconstrução do racismo", apresentado pelos professores Antônio Ferreira (IFPR) e Isabel Cristina Correia Roesch (Unioeste), cujo foco foi socializar aportes teóricos que contribuem para a desconstrução do racismo no ambiente escolar, bem como analisar como a temática está posta na matriz curricular dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais. "Letramento racial crítico e estudos da linguagem", ministrado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) e sua orientanda de mestrado, Luara Real (UEPG), apresentou reflexões importantes sobre como o racismo está entremeado na linguagem cotidiana, sendo expresso em determinadas nomenclaturas que muitas vezes

passam despercebidas aos olhos e ouvidos de muitos, salientando o seu impacto negativo na subjetividade dos indivíduos. A Oficina “Presença indígena na universidade: racismo e preconceito”, ofertada pelo docente Isael da Silva Pinheiro (UFRGS), discutiu sobre as experiências de estudantes indígenas na universidade, focalizando seus principais desafios envolvendo temas como: cotas, racismo e preconceito.

Durante o evento foram realizadas também mesas temáticas que abordaram diferentes tópicos nos períodos matutino, vespertino e noturno. A primeira mesa, intitulada "Narrativas de vida e políticas de (re)existência", contou com a participação dos pesquisadores Megg Rayara de Oliveira (UFPR), Sonia Marques (Unioeste), Clodoaldo Porto Filho (UEL), e foi mediada pela professora Raquel Terezinha Rodrigues (Unicentro). O grupo discutiu sobre as diversas formas de violência enfrentadas por grupos socialmente marginalizados, como os negros e LGBTQIA+, além da necessidade premente de eles desenvolverem estratégias de resistência nos ambientes em que estão inseridos. A segunda mesa, “Educação Básica: currículo e as desigualdades - entre a intervenção e a omissão”, foi composta pelas pesquisadoras Aparecida de Jesus (UEPG), Alessandra Guimarães dos Santos Medina (UEM) e mediada pelas professoras Rosiney Aparecida Lopes do Vale (UENP) e Marivânia Conceição Araújo (UEM), discutiu sobre as dificuldades na aplicabilidade da lei 10.639/03 e da efetivação de uma educação antirracista na educação básica. A terceira, nomeada como “Ações afirmativas: uma análise das experiências e perspectivas futuras”, composta por Maria Nilza da Silva (UEL), Antonio Donizeti Fernandes (UENP), Ione Jovino (UEPG) e mediada pelo pesquisador Alessandro Eleotério (Unespar), debateu sobre os principais avanços no que tange às ações afirmativas a partir das experiências institucionais de cada universidade, enfatizando também problemáticas que precisam ser repensadas e melhoradas para uma maior efetividade dessas políticas públicas. Por fim, a professora Cecília Gusson (UEL), ministrou a mesa de encerramento, nomeada “Experiências de ensino das relações étnico-raciais e a BNCC”, mediada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), na qual foi debatida a invisibilidade da temática racial dentro da BNCC.

O terceiro e último evento, responsável por encerrar a campanha, ocorreu no dia 18 de novembro e contou com diversas atividades ao longo do dia

todo que foram registradas no canal do *Youtube* NEAB UEL. Ele teve início às 9h, com a abertura pelo webinar intitulado “Práticas de resistência no Paraná: Experiências de luta das comunidades negra, indígena e quilombola”, composto pelas lideranças: Arlete Ferreira da Silva – representante quilombola (Unioeste), Gêssica Nunes – professora e estudante – etnia Guarani Nhandewa (UEM), Dalzira Yá Gunan – representante do movimento negro e das religiões de matriz africana (UFPR), no qual elas compartilharam suas vivências de resistência e luta contra a discriminação e preconceito racial. A mesa teve a mediação da professora Sônia Maria dos Santos Marques. Na parte da tarde houve uma série de oficinas oferecida por docentes da Unicentro, sendo elas: “Descolonizando costumes” (15 às 16 horas), que foi ministrada por Ana Paula Wagner (Unicentro) e Celso Japoty Alves Yvyrupa (Unicentro) e buscou desmistificar costumes, artefatos, religiões, festividades e pensamentos da cultura indígena e afro-brasileira, que são comercializados e rotulados a partir de uma visão eurocêntrica. “Negritude e Universidade” (16 às 17 horas), proposta pela docente Paula Marques (Unicentro) e mediada por Aleksandro Eleotério (Unespar), que abordou as dificuldades da população negra no acesso ao ensino superior, além do racismo institucional presente neste espaço, que tendem a acarretar prejuízos à saúde e permanência de estudantes negras/os. “Literatura antirracista: Diálogos Literários” (17h30 às 18h30), produzido pelos professores Raquel Terezinha Rodrigues (Unicentro) e Edson Santos Silva (Unicentro), com mediação de Orlando Luiz de Araújo (UFC), que discutiu sobre a questão da representatividade dos diferentes setores da sociedade, com o objetivo dar visibilidade à autoria de mulheres negras, LGBTQI+ e indígenas, a fim de combater as desigualdades e potencializar vozes que foram historicamente silenciadas. Convém destacar que, por terem sido transmitidas pela plataforma *Google Meet*, não foi possível registrá-las em vídeo como as demais atividades.

A mesa de encerramento foi iniciada, novamente, com a apresentação artística da cantora Vanessa Machado, que cantou a música Baobá, de Toninho Breves e Luiz Carlos Seixas, retratando o processo de luta e resistência dos povos africanos escravizados. Em sequência, foi formada a mesa de autoridades, dentre as quais destaca-se a presença do reitor da UEL, Sérgio Carvalho, a pró-reitora de assuntos estudantis da UEPG Ione Jovino e a pró-reitora de extensão da Unioeste Fabiana Veloso. Por fim, a conferência final, intitulada “As Ações Afirmativas e o

combate ao racismo na Universidade”, foi realizada pela Dra. Dora Lúcia Bertúlio (Procuradora de Justiça Federal - UFPR) e mediada pela docente Maria Nilza da Silva (UEL), que discorreu sobre toda conjuntura social, histórica e jurídica desfavorável que tornou necessária a existência de políticas públicas focais para a redução de desigualdades na vida da população negra, como as cotas.

Após a conferência, cada representante das sete universidades tiveram um momento para falar sobre como foi a experiência de ter participado do projeto, bem como os desafios futuros com relação ao combate ao racismo no contexto universitário.

7 AÇÕES EMPREENDIDAS: NÚMEROS E REPERCUSSÕES

Com relação aos dados objetivos referentes às ações realizadas em conjunto pelas sete universidades, convém mencionar que o II Seminário sobre Racismo Estrutural e Institucional em Instituições de Ensino Superior contou com mais de 400 inscritos, enquanto o encerramento da campanha certificou mais de 200 participantes. As atividades do projeto, incluindo as disponibilizadas no *Youtube*, obtiveram mais de 3.600 visualizações. As oficinas, que não foram gravadas, contaram com mais de 100 participantes simultâneos em cada uma delas. Além disso, o projeto teve uma grande presença nas redes sociais, com mais de 600 interações, incluindo curtidas, compartilhamentos e comentários no *Facebook* e outras plataformas. Vale ressaltar que o projeto teve uma adesão significativa de professores do ensino básico da rede pública, graças à parceria com o Núcleo Regional de Ensino de Londrina, que divulgou as ações do projeto para os docentes, visando oferecer conhecimentos para o enfrentamento ao racismo também no ambiente escolar.

A campanha também teve repercussão midiática. Além da divulgação nas páginas institucionais das universidades envolvidas, o projeto foi veiculado em jornais de maior circulação, como: Agência Estadual de Notícias do Governo do Paraná, CNB Ponta Grossa, RSN Rádio, Bem Paraná e Universidades Hoy. Também foi realizada uma entrevista com Ione Jovino, representante da UEPG, para o jornal CBN sobre a campanha.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados sobre as ações realizadas pelas sete universidades demonstram a relevância do projeto no combate ao racismo estrutural e institucional nas instituições de ensino superior. O número de participantes reflete o engajamento do público e a importância do tema abordado. Além disso, a adesão significativa de professores do ensino básico da rede pública, em especial do Núcleo Regional de Londrina, indica que o projeto contribuiu para a conscientização e ampliação do enfrentamento do racismo, também, no ambiente escolar. A repercussão midiática alcançada pela campanha, com divulgação em jornais locais e nacionais, incluindo um jornal internacional, evidenciam a relevância do projeto e a importância da conscientização sobre o tema do racismo estrutural e institucional em todo território brasileiro.

Além disso, o contato e a troca de experiências entre as universidades representaram uma oportunidade de fortalecimento da luta contra o racismo, possibilitando a criação de redes de apoio e colaboração entre as instituições envolvidas. Essa troca de experiências também permitiu que as universidades pudessem compartilhar boas práticas e estratégias efetivas na promoção da igualdade racial, contribuindo para a construção de alternativas mais inclusivas e equitativas aos problemas e desafios que ainda enfrentamos para o combate ao racismo na educação superior. Em resumo, os impactos do projeto foram significativos tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade em geral, ao contribuir para a conscientização e combate ao racismo. Além disso, ao propiciar o estreitamento de laços entre docentes, pesquisadores e estudantes das IES participantes, a campanha fomentou um vínculo de solidariedade que transcende o campo das ações realizadas e que, certamente, perdurará em outras oportunidades e parcerias.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

ARIMATHÉIA, José. IEESs têm série de ações dentro da 2ª Campanha de Erradicação do Racismo na Educação Superior na AL. *O Perobal*, Londrina, 8 set. 2021. Disponível em:

<https://operobal.uel.br/sociedade/2021/09/08/2-campanha-erradicacao-racismo-na-educacao-superior-na-al/>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012.

DÁVILA, Jerry. *O diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917 - 1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DELGADO, Paulo Roberto. Negros no Paraná na primeira década do século XXI: características demográficas e desigualdades raciais. In: RAGGIO, Ana; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. *Abordagem histórica sobre a população negra no estado do Paraná*. [Volume 2]. Curitiba: SEJU, 2018.

DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2015.

DORNA, Camila Cantoia. UEM e mais seis Universidades do Paraná promovem evento contra racismo. *Notícias UEM*, Maringá, 9 set. 2021. Disponível em: http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26049%3Aue-m-e-mais-seis-universidades-estaduais-promovem-evento-contra-racismo&catid=986%3Apgina-central&Itemid=211. Acesso em: 13 maio 2023.

FELIPE, Delton Aparecido; CARVALHO, Lílian Amorim. Cotas para a população negra na Universidade Estadual de Maringá: mobilizações, implementação e desafios. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 13, [n. ed. Especial], p. 11-37, 2021.

FELIPE, Delton Aparecido. Cotas Raciais e Comissões de Heteroidentificação como Direito de Minoria: contexto e desafios. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 4, n. 10, p. 86-103, 2022.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória. In: RAGGIO, Ana; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. *Abordagem histórica sobre a população negra no estado do Paraná*. [Volume 2]. Curitiba: SEJU, 2018. p. 7-25.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: GOMES, Nilma Lino. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021.

LACERDA, João Batista. *Sur le métis au Brésil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1911.

MARTINS, Wilson. *Um Brasil diferente*. [s.l.]: T. A. Queiroz, 1989.

PARANÁ. Defensoria Pública do Estado. Defensoria do Paraná vai à Justiça para que vestibular da Unicentro reserve 20% de suas vagas para cotistas raciais. *Defensoria Pública do Estado do Paraná*, Curitiba, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Defensoria-do-Parana-vai-Justica-para-que-v-estibular-da-Unicentro-reserve-20-de-suas-vagas>. Acesso em: 13 maio 2023.

PARANÁ. *Lei geral das universidades estaduais do Paraná* - Proposta de um anteprojeto de lei. Curitiba: Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, 2019. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/wp-content/uploads/2019/07/proposta-de-lei-geral-1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

PARANÁ. *Lei n. 14.274*, de 24 de dezembro de 2003. Reserva vagas a afro-descendentes em concursos públicos, conforme especifica. Curitiba: Governo do Estado, 2003.

SADER, Emir. *Quando os novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana. *Casa Dona Vilma – Yá Mukumby: memórias e lutas pelas ações afirmativas*. Londrina: UEL, 2019. Disponível em: https://sites.uel.br/leafro/wp-content/uploads/2023/05/A-Casa-Dona-Vilma_SITE.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

UNICENTRO. *Resolução n. 28-CAD/UNICENTRO*, de 10 de novembro de 2022. Aprova a tabela de taxas para o aluguel de espaços físicos nos Câmpus da UNICENTRO, e dá outras providências. Guarapuava: Unicentro, 2022. Disponível em: https://www.defensoriapublica.pr.def.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/resolucao_unicentro.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023

UNIOESTE. Informações sobre o vestibular: o sistema de cotas na Unioeste. *Unioeste*, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/informacoes-ingresso/informacoes-sobre-ovestibular/54698-reserva-de-vagas-cotas>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ [UEM]. *Resolução n. 028/2019-CEP*. Aprova a implantação de Cotas para Negros (pretos e pardos) e sua Regulamentação. Maringá: UEM, 2019. Disponível em: <http://www.daa.uem.br/estude-na-uem/pas-vestibular/28-2019-cep.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA [UEPG]. *Resolução UNIV – n. 2022.28*. Estabelece normas relativas à reserva de vagas ofertadas no Vestibular e Processo Seletivo Seriado dos Cursos de Graduação presenciais, para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, para aqueles que se autodeclarem negros e pessoas com deficiência. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/08/Resolucao-UNIV-2022.28.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA [UEPG]. Prae-UEPG promove evento contra racismo no ensino superior paranaense. *UEPG*, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://www.uepg.br/evento-prae-unesco/>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ [UENP]. UENP e universidades estaduais lançam campanha contra o racismo. *UENP*, Jacarezinho, 10 set. 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/noticias/item/3189-uenp-e-universidades-estaduais-lancam-campanha-cont-ra-o-racismo>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNTREF. Microvideos de la iniciativa otros videos para la erradicación del racismo. *Untref*, [s.l.], [s.d]. Disponível em: <http://unesco.untref.edu.ar/videos-producidos-por-untref-media>. Acesso em: 10 maio 2023.

Sobre os autores:

Maria Nilza da Silva: Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado Sanduíche na École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Coordenadora do Grupo de Estudos Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (LEAFRO/UEL). Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais, População Afro-Brasileira, Migração, Ensino Superior e Ações Afirmativas, Membro da Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina - Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, sob a coordenação de Daniel Mato - UNTREF, Argentina, desde 2017. **E-mail:** mnilzap@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8596-4965>

Gabriel Gustavo Santos: Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-sociais ou Raciais, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). **E-mail:** gabrielsantosps50@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2091-2712>

Delton Aparecido Felipe: Doutor em Educação com estágio de doutoramento junto ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro-Portugal. Professor do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Secretário Executivo da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). **E-mail:** ddelton@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3637-0401>

Mariana Aparecida dos Santos Panta: Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com a realização de Estágio de Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Realizou Estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com bolsa concedida pela CAPES. Professora Colaboradora do Departamento de Ciências Sociais da UEL. **E-mail:** marianasantospanta@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5476-3546>

Sonia Maria dos Santos Marques: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada no Curso de Pedagogia e Diretora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. **E-mail:** mrqs.sonia@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0865-9585>

Clodoaldo Porto Filho: Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestrado em Serviço Social e Política Social pela UEL. Psicólogo da Defensoria Pública do Estado do Paraná. **E-mail:** clodoaldo.filho@uel.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-6799-3421>

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/01/2024

Educación Superior e historias de vida de personas indígenas y afrodescendientes: construyendo puentes desde el enfoque del aprendizaje-servicio en un sistema-mundo racializado

Higher Education and life stories of indigenous and Afro-descendant people: building bridges from the service-learning approach in a racialized world-system

Educação superior e histórias de vida de indígenas e afrodescendentes: construindo pontes a partir da abordagem de aprendizagem-serviço em um sistema-mundo racializado

Carlos Corrales Gaitero¹

Alberto Izquierdo Montero²

Alberto Moreno Doña³

Juan García-Gutiérrez²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.961>

Resumen: El presente artículo busca contribuir al debate y la acción sobre la eliminación del racismo en Latinoamérica, y promover sociedades más justas e igualitarias examinando las diversas formas de racismo en la región desde la vivencia reflexiva de personas indígenas y afrodescendientes. El artículo, basado en una acción compuesta de tres eventos virtuales desarrollada en 2020, comienza por analizar las causas profundas del racismo en Latinoamérica a partir del seminario virtual de la Dra. Karina Ochoa incluyendo la influencia del colonialismo y el legado de la esclavitud y la opresión. Luego, se sistematiza un diálogo mantenido con estudiantes, egresados/as y docentes universitarios de diferentes países de la región, donde se resumen sus experiencias sobre el acceso a la educación superior, la discriminación sufrida en los procesos

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

² Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

³ Universidad de Valparaíso, San Miguel, Chile.

administrativos y académicos, su inclusión al mercado laboral y acceso a estudios de posgrado. Por último, a modo propositivo, se analizan proyectos de aprendizaje-Servicio que pretenden combatir el racismo y la discriminación proponiendo marcos de comprensión amplios y plurales. Se concluye que la propuesta tuvo un gran impacto en las universidades que exploraron cómo las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para aumentar la visibilidad de comunidades marginadas, reduciendo la discriminación, generando y brindando materiales didácticos sobre el tema.

Palabras clave: racismo; educación superior; aprendizaje-servicio; pueblos originarios y afrodescendientes.

Abstract: The present article aims to contribute to the debate and action towards the elimination of racism in Latin America and promote more just and egalitarian societies by examining the various forms of racism in the region from the perspective of indigenous and Afro-descendant people. The article, based on an action composed of three virtual events developed in 2020, begins by analyzing the deep-rooted causes of racism in Latin America based on Dr. Karina Ochoa's webinar, including the influence of colonialism and the legacy of slavery and oppression. Next, a dialogue held with university students, graduates and teachers from different countries in the region is systematized, summarizing their experiences regarding access to higher education, discrimination suffered in administrative and academic processes, inclusion in the job market, and access to postgraduate studies. Finally, in a propositional way, Service-Learning projects that aim to combat racism and discrimination are analyzed, proposing broad and plural frameworks of understanding. It is concluded that the proposal had a great impact on universities that explored how digital technologies can be used to increase the visibility of marginalized communities, reducing discrimination, generating and providing educational materials on the subject.

Keywords: racism; higher education; service-learning; indigenous peoples and afro-descendants.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo contribuir para o debate e ação em prol da eliminação do racismo na América Latina, e promover sociedades mais justas e igualitárias examinando as diversas formas de racismo na região a partir da perspectiva de pessoas indígenas e afrodescendentes. O artigo, com base numa acção composta por três eventos virtuais desenvolvidos em 2020, começa analisando as causas profundas do racismo na América Latina com base no webinar da Dra. Karina Ochoa, incluindo a influência do colonialismo e o legado da escravidão e opressão. Em seguida, é sistematizado um diálogo com estudantes, graduados e docentes universitários de diferentes países da região, resumindo suas experiências quanto ao acesso ao ensino superior, discriminação sofrida nos processos administrativos e acadêmicos, inclusão no mercado de trabalho e acesso a estudos de pós-graduação. Por fim, de forma propositiva, são analisados projetos de Aprendizagem-Serviço que visam combater o racismo e a discriminação, propondo quadros de compreensão

amplios e plurais. Conclui-se que a proposta teve grande impacto nas universidades que exploraram como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para aumentar a visibilidade das comunidades marginalizadas, reduzindo a discriminação, gerando e DISPONIBILIZANDO materiais didáticos sobre o tema.

Palavras-chave: racismo; ensino Superior; aprendizagem-serviço; povos indígenas e afrodescendentes.

1 INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIONES PREVIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INICIATIVA

El último trimestre de 2019, particularmente el mes de octubre, estuvo protagonizado por diversas protestas sociales en Latinoamérica como respuesta a una serie de problemas sociales, políticos y económicos que vienen afectando a la región. Si bien hubo enfrentamientos violentos en todos los casos, las protestas también llevaron a algunos cambios significativos en los gobiernos y sus políticas, sin embargo la radicalización de los discursos frente a quienes protagonizaron y mantuvieron viva la protesta (fundamentalmente pueblos indígenas y afrodescendientes) y el actuar de los cuerpos policiales como un nuevo estadio en los mecanismos de control dispuestos por el Estado, se estructuraron como formas de vigilancia, encauzamiento y castigo, enmarcados en una macroestructura social de carácter neoliberal (Muñoz, 2020). Estas manifestaciones sociales, su racialización y su represión posterior constituyeron la principal motivación para desarrollar la iniciativa y, por ello, a continuación, se describe brevemente cada una de ellas.

Primero, en Ecuador, las protestas estallaron después de que el gobierno eliminara los subsidios al combustible, lo que provocó un aumento en los precios del transporte y otros servicios. Los manifestantes bloquearon carreteras y edificios gubernamentales, y se registraron enfrentamientos con la policía que fueron especialmente violentos cuando las protestas se concentraron en la capital del país. Las conductas de los y las manifestantes generaron una reacción sin precedentes inmediatos de racismo en el discurso de los medios de comunicación convencionales y entre los estratos económicos más altos del país (Luque; Poveda; Zubizarreta, 2020) que también fueron asumidos por sectores de clase media capitalinos. Estos acontecimientos evidenciaron aún más que la sociedad ecuatoriana está atravesada por una pesada carga colonial en la cultura política, que se refuerza con los procesos de concentración de la propiedad contemporáneos

y que se explica en lógicas de exclusión y discriminación por identidad étnica, provocando –entre otras cuestiones– el enjuiciamiento de líderes indígenas por parte del gobierno (Bonilla; Mancero, 2020). Finalmente, el gobierno revirtió la medida y se llegó a un acuerdo con los y las manifestantes, sin embargo, los discursos de odio frente al indígena permanecieron, fortaleciéndose tras las últimas protestas de 2022 (Cartuche, 2022).

Por otro lado, en Bolivia, las protestas comenzaron después de las elecciones presidenciales, que fueron objeto de denuncias de fraude. Los y las manifestantes exigían la renuncia del presidente Evo Morales y una nueva elección. Las protestas se intensificaron en noviembre, después de que Morales renunciara y se exiliara en México tras la quema de la *wiphala* (bandera y símbolo del carácter plural del estado boliviano) por parte de los partidos de la oposición, en el palacio de gobierno, lo que provocó oleadas de protestas de diferentes sectores indígenas y sumergió a Bolivia en una seria turbulencia política (Gonçalves; Mayta, 2021).

Nuevamente, al igual que en el caso ecuatoriano, la disputa congregó un fuerte componente racial desde el inicio: los discursos racistas de quienes protagonizaron el golpe de estado (Orozco, 2019; Lajtman *et al.*, 2021) se sucedían, eliminando toda simbología y presencia indígena del escenario político. Esto hizo que los movimientos indígenas se levantaran, a su vez, pidiendo la restitución del presidente Morales, así como de los símbolos constitucionales que reconocen a Bolivia como un país plurinacional. Ravindran y Lizondo (2019) rescatan un testimonio muy significativo de una manifestante indígena en el contexto de las protestas:

Ellos nos ignoran, nos dicen indios, cochinos, masistas⁴, no se trata de ser masista pero gracias a ese masista, tenemos buenas carreteras a Cochabamba, en los pueblos dobles carreteras, gracias a ese indio, una empleada que antes ganaba 150, 100 pesos el sueldo, tiene un digno sueldo y horario de trabajo. Al quemar la bandera wiphala es como si a nosotros nos estarían pisando, eso no representa al MAS, su bandera es azul y blanco, esa bandera representa a los indígenas, a la gente del campo, por eso nosotros nos hemos molestado. Nosotros protestamos, pero tienen que darse cuenta el porqué, protestamos porque a nosotros nos pisoteaban, ¿a la mujer de pollera acaso (dejaban) entrar a una oficina? No entraban éramos bien rechazadas, “hay estas indias como se van a sentar en la mesa” decía. No es por Evo, pero él ha puesto las cosas en su lugar (Ravindran; Lizondo, 2019, p.152).

⁴ Referido a las y los seguidores del partido Movimiento al Socialismo (MAS).

Este testimonio representa el sentir de la población indígena boliviana ante la destitución del presidente Morales, la racialización del país y la criminalización que posteriormente sufren las poblaciones indígenas ante sus reclamos.

En Colombia, por su parte, los movimientos indígenas y afrodescendientes no tuvieron un papel tan protagónico como en los dos casos analizados previamente, sin embargo, se sumaron a las protestas de varios movimientos sociales y populares ante el continuo abandono estatal, políticas privatizadoras y neoliberales y un sistema jurídico arbitrario que judicializa a líderes y lideresas representantes de esos movimientos (Caruso; Beltrán, 2020). La población indígena, eminentemente rural y agrícola, tanto en regiones de la sierra como de la Amazonía, ejerce presión al gobierno por sus políticas económicas extractivas basada en el *fraking*, la deforestación sin control, los megaproyectos hidroeléctricos, los cultivos agroindustriales extensivos y la concentración de la tierra acompañada de desigualdad social, precarización económica, violencias y acumulación por desposesión (Aguilar-Forero, 2020).

Estos factores no solo alteran los medios de producción indígenas, sino que también condicionan su modo de vida, su ecosistema y su hábitat, provocando movimientos de migración interna hacia las grandes ciudades que se masifican y donde ocupan espacios conocidos como “invasiones” que no tienen los servicios mínimos para una vida digna por lo que esta se precariza aún más sin que el estado ofrezca alternativas para paliarlo.

Por último, en Chile, las protestas comenzaron a principios de octubre de 2019 y se extendieron por todo el país. Los manifestantes exigían reformas sociales y económicas estructurales, incluyendo la reducción de las desigualdades, un sistema de salud solidario y de calidad, una educación democrática, equitativa y participativa, pero, sobre todo, una forma de vida en común-unidad que se aleje del neoliberalismo perverso que destruyó el tejido social. También hubo denuncias de abusos policiales y violaciones de los derechos humanos. Las protestas continuaron durante meses y se registraron enfrentamientos violentos entre la policía y los manifestantes.

En definitiva, aunque hablemos de acontecimiento recientes, la región tiene una larga historia de discriminación basada en la racialización, lo que ha llevado a sostener procesos, situaciones y estructuras de desigualdad, exclusión social

y marginación de las, comunidades afrodescendientes e indígenas. Entre otros escenarios sociales donde se manifiesta dicha desigualdad, las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) son uno de los más paradigmáticos, dado que la misma institución que promueve discursivamente valores de justicia social, a menudo funciona como un lugar ajeno y hostil para las poblaciones indígenas y afrodescendientes (Castillo Guzmán, 2019; Tamarit, 2019; Velásquez, 2019), entre otros colectivos sociales. Aunque la sola presencia de personas indígenas y afrodescendientes en las universidades ya interroga a la institución (Amaral, 2019), son fundamentales iniciativas constantes que ayuden a identificar las diversas formas en las que este racismo se manifiesta (Hernández Loeza, 2019) para conseguir construir espacios educativos con sentido para todas y todos, abierta y activamente antirracistas (Nascimento, 2019). Esta intencionalidad es la que nos llevó a plantear la iniciativa que a continuación se sistematiza.

2 DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con estos antecedentes, el equipo de la iniciativa planteó el siguiente objetivo: visibilizar algunas situaciones en las que se presenta discriminación racista en IES, mediante el acercamiento de algunas trayectorias educativas de estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afroamericanos de nuestro entorno, así como mediante el análisis de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), que se encuentran activos, en torno a la erradicación del racismo en contextos educativos. Para lograrlo se desarrollaron las siguientes acciones⁵:

1. Un seminario virtual a cargo de la Dra. Karina Ochoa de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, en torno a la racialización del sistema-mundo a partir de un recorrido histórico, desde la época colonial hasta la actualidad, y personal como activista.
2. Una rueda de conversa con seis estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afrodescendientes en torno a las violencias racistas identificadas

⁵ A continuación, se explicitan los links de las grabaciones de todas las actividades ejecutadas a lo largo de la iniciativa- Seminario virtual a cargo de la Dra. Karina Ochoa. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ccQjyq03eCY>. Acceso el 12 enero 2014; Rueda de conversa- Ciclo de conferencias de experiencias de ApS. Disponible en: <https://canal.uned.es/series/magic/esifbgl03xss4k8cc0gcwscs848ws0s?fbclid=IwAR2qT3qVshgGp4KH3CiTZLALEm8uslBXBm9QAnEmo0EEUOtd-TKYi-r3ZSg>. Acceso el 12 enero 2014.

en primera persona durante su paso –acceso, aprovechamiento y egreso– por la educación superior. Las y los participantes de esta mesa de diálogo fueron: Mariela Nazareno Mina y Ninari Chimba Santillán (Ecuador), María Cristina Ochoa Torres (Argentina), Carolina Poblete Gálvez (Chile), Nelson de Jesús Lengua Gañán y Luis Alberto Palomeque (Colombia).

3. Un ciclo de conferencias de ocho ponentes en el que, además de la introducción teórica sobre cómo el ApS puede constituir una herramienta pedagógica para la erradicación del racismo a cargo de María Nieves Tapia, fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y Álvaro Ugueño, miembro de la Red Iberoamericana de A+S y secretario ejecutivo de la red interuniversitaria de educación e interculturalidad, RIEDI, en Chile. También se expusieron seis proyectos de aprendizaje-Servicio, entre cuyos objetivos se encontraba la erradicación del racismo en cualquiera de los niveles educativos, entendiendo que las discriminaciones en el acceso, permanencia y logros en la Educación Superior se interconectan con las que ocurren en todos los escenarios y momentos educativos. A continuación, profundizaremos sobre estas tres acciones, rescatando las principales conclusiones de cada una de ellas.

La Dra. Karina, inicialmente, plantea, a partir de los planteamientos de Aníbal Quijano, cómo se configuran los patrones de dominación centrados en la racialización del sistema mundo colonial. Este fue organizado a partir de la colonialidad del poder y establecido bajo la idea de raza. Y este patrón tiene implicaciones al interior de las sociedades colonizadas pero, también, de los territorios colonizadores. Fueron los procesos de racialización los que organizaron el sistema mundo colonial que se configura a partir de 1492.

La tesis de Quijano se configura a partir de los discursos teológicos del siglo XV, y esto da inicio a la construcción subjetiva de lo que llamamos modernidad, siguiendo a Enrique Dussel. Es desde aquí que se despliega el nuevo orden civilizatorio en el que la configuración racial es el marcaje sustantivo de la desigualdad. Estos procesos en las poblaciones colonizadas tuvieron que ser legitimados a partir de una narrativa muy vinculada a los discursos teológicos. Y, específicamente, en el debate entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas sobre el sujeto indio.

La discusión sobre el concepto raza abordado por Ochoa refuerza la posición de que este constructo se genera para naturalizar las relaciones sociales de dominación producidas por la conquista de América. (Quijano, 2005; Wade, 2022).

El elemento de racialización es ontologizado, es decir, el debate sobre lo racial se empieza a asociar con lo que significa ser, o no ser, humano. Ginés de Sepúlveda equipara a los indios de América con los niños, después con las mujeres y luego con los animales. Posiciona a los seres originarios de América por debajo de la línea de lo que se considera humanidad. Y es así como la condición de barbarie se constituye en la justificación moral para la conquista de América. El otro, el no humano, es infantilizado y feminizado. Es por eso que, según la autora, el acto de conquista es justo y ético, pues tiene como propósito principal separar a los indios de su barbarie. Este sería el mito del sacrificio redentor del que nos habla Dussel.

La Dra. Karina insiste en que Ginés de Sepúlveda equipara a los indios con los niños, las mujeres y los animales. Por el contrario, los españoles son caracterizados como adultos (padres en relación a los niños), varones (esposos en relación a las esposas) y humanos en contraposición a los animales. En términos morales, los indios son crueldad, intemperancia, material, cuerpo, apetito y mal. Mientras tanto, los españoles son clemencia, continencia, forma, alma, razón y bien. El indio es el otro, el infante feminizado, el diferente e inferior. Al final, ese otro que se configura bajo esa idea de inferioridad es un otro lejano y exterior.

La tesis central propuesta por la Dra. Ochoa es que la experiencia de dominación de la España cristiana del siglo XV es con el cuerpo de las mujeres europeas. Y esos patrones de dominación son los que migran a la conquista de América. Las narrativas teológicas dan cuenta de ello. Desde aquí Sepúlveda da paso a la condición de indio desde una condición feminizada. A esto la profesora Karina lo llama el proceso de feminización del indio. El indio debe ser feminizado. El mismo Bartolomé relata que cuando llegan los conquistadores mataban principalmente a todos aquellos que pudieran, desde la masculinidad, ofrecer resistencia. Pero dejaban vivos a las mujeres, los niños y los mozos.

Se infantiliza al indio, pero lo más relevante es que se feminiza, pues el infante tarde o temprano saldrá de la minoría de edad, pero el tutelaje sobre las mujeres es un tutelaje perpetuo. Esto tiene relación con lo planteado por Fray Francisco de Victoria cuando habla del derecho natural y el derecho político. Él

plantea que los reyes indios tienen derecho a sus tierras, pero al igual que los niños, son incapaces de administrarlas. No tienen la capacidad de autogobierno, por eso necesitan de un otro racional, un albacea, que pueda administrar esas tierras. Y ahí aparece el despojo.

Lo que en un principio era un marcaje de género ahora es un marcaje de raza. Por eso se habla de feminización del indio. Por eso raza y género no están separadas. Esto nos lleva, en la actualidad, a pensar lo racial en términos de interseccionalidad (según narrativas actuales) La racialización tiene que ver con cómo se configuran dispositivos de dominación asociados al color de piel pero que no solo tienen que ver con el color de piel. Es por eso que lo racial tiene que complejizarse, no puede verse solo como color de piel.

La condición de subhumanidad planteada es la que imposibilita, incluso hoy, la capacidad de autogobierno, de decidir por nuestras propias vidas, las relaciones que construimos, la espiritualidad, nuestras economías, etc...

Estos apuntes teóricos ofrecidos por la Dra. Karina Ochoa encontraron fuertes resonancias en la ya mencionada rueda de conversa que realizamos junto a las y los seis estudiantes, egresadas/os y docentes indígenas y afrodescendientes de universidades latinoamericanas. Esta conversación permitió visibilizar múltiples violencias en contextos universitarios que insisten en la subordinación de las personas indígenas y afrodescendientes.

Como narraron reflexiva y críticamente las y los participantes en el diálogo, su propia presencia en las IES ya incomodaba y el rechazo era manifestado de manera latente, haciendo sentir *“hostilidad, desamparo, despotismo, soledad...”*, pero también de forma explícita: *“tú no tienes que estar acá, una india no está en el aula”*. Estos mensajes recibidos en el espacio universitario, no les agarraban por sorpresa, puesto que las IES eran vistas, en ocasiones, por nuestras/os participantes como *“un espacio ajeno donde sabía que iba a sufrir racismo porque lo había sufrido durante toda mi vida”*. En otras palabras, las universidades son, en definitiva, un espacio-engranaje más de la dominación colonial y el racismo institucional; por ello, ya se presentan dudas sobre si las personas indígenas y afrodescendientes van a ser capaces de pasar las pruebas necesarias para estudiar en la universidad, donde las múltiples violencias les llevan a dudar sobre su legitimidad y validez para estar allí, haciéndoles ver que, *“nuestra presencia no*

es formal” y, por tanto, han de asimilarse culturalmente (blanquearse, occidentalizarse) si desean encontrar el reconocimiento y la legitimización que parece tener que llegar desde fuera de lo indígena y lo afro.

Este proceso pasa, por momentos y en determinadas situaciones, por llegar a renunciar a las identidades propias, donde las representaciones sociales acerca de lo indígena juegan un papel fundamental, como señalaba la Dra. Karina y como apuntan las y los participantes: *“todo es muerte cuando se habla de nosotros”; “nos van pisoteando tanto que no queremos reconocernos y nos culpan de ello”*. Así, continúa un proceso de negación de identidades que no comienza en la universidad, como decíamos, sino que se exagera para terminar de apuntalar la colonización epistemológica.

En este sentido, las violencias racistas –atravesadas también por lógicas patriarcales y neoliberales–, toman formas diversas: acontece una hegemonía de la escritura que deja fuera otras formas de expresión particularmente importantes para los pueblos originarios y afrodescendientes; se impone un conocimiento experto atravesado por sesgos que no son reconocidos y que se presentan como neutrales y rigurosos (*“tengo que repetir lo que europeos dijeron de nosotros y que yo sé que es falso”*) y que no reconoce otras formas epistemológicas, dando lugar a aprendizajes que perjudican y agravan la desigualdad respecto a los pueblos indígenas y afrodescendientes; cierta diversidad lingüística es despreciada, mientras, paradójicamente, se incentiva el aprendizaje de idiomas que imperan en el mercado internacional (*“la universidad nos sigue cortando la garganta”*); la calidez en el trato que muestran gran parte de las personas indígenas y que son formas de mostrar *“amparo, hospitalidad”*, son vistas como muestras de sumisión y debilidad y, como decía la Dra. Ochoa, son minusvaloradas –desde paradigmas adultocéntricos y patriarcales– al relacionarse con formas infantiles y femeninas de estar en el mundo.

Manifestaciones del racismo, todas ellas, bastante sutiles pero que dejan marcas de racialización, mensajes de desprecio y de subordinación. Sin embargo, como afirman las zapatistas, tras 500 años, *“no nos conquistaron”*. Las resistencias continúan desde una *“dulzura insurgente”* –como apunta Ninari– que, para el tema que nos ocupa, puede ayudarnos a repensar las IES desde miradas antirracistas para conseguir espacios comprometidos con la construcción de aprendizajes y relaciones relevantes para todas y todos, ya que, *“eso debería ser la academia: un*

espacio seguro de construcción de conocimientos”. Para ello, como afirman algunas de las participantes en la mesa de conversa, las y los docentes universitarias/ os tenemos capacidad para, y debemos contribuir a, hacer reparación histórica.

Por ello, como última actividad de la iniciativa, se desarrolló un ciclo de conferencias en el que se defendió al aprendizaje-servicio como enfoque pedagógico que combina el aprendizaje académico con la participación en proyectos de servicio comunitario capaz de promover la interculturalidad, la inclusión y reducir sustancialmente brechas evidenciadas en la vida universitaria derivadas de hábitos excluyentes por cuestiones de raza, etnia o nacionalidad (Latorre; Pérez; Calandín, 2019; Santamaría-Goicuria; Martínez, 2018). El ApS se enfoca en desarrollar habilidades y valores en los y las estudiantes, al mismo tiempo que les enseña sobre las necesidades de la comunidad y cómo pueden contribuir para mejorarla (Gaitero; Zapata, 2021)

En las conferencias iniciales de María Nieves Tapia y Álvaro Ugueño se abordó, de manera general, primero que la relación entre el aprendizaje-servicio y la erradicación del racismo se encuentra en el hecho de que la discriminación racial es un problema social que afecta a muchas comunidades y al involucrar a los y las estudiantes en proyectos de servicio comunitario que abordan problemas de este tipo, aquellos pueden aprender sobre las causas y consecuencias del racismo y desarrollar habilidades para enfrentarlo.

Se hizo alusión a algunos ejemplos en los que los y las estudiantes trabajan en proyectos para fomentar la inclusión y la diversidad en sus comunidades, promoviendo la comprensión intercultural a través de la organización eventos para celebrar las diferentes culturas, trabajo de la tierra de manera tradicional o recuperación de la memoria comunitaria. También pueden participar en proyectos que aborden las desigualdades en el acceso a la educación y la justicia, identificando y abordando las barreras que enfrentan los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes.

El ApS también desarrolla en los y las estudiantes habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como la comprensión del impacto de su trabajo en la sociedad (Bunsi, 2022). Al involucrarse en proyectos que abordan el racismo, los y las estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los problemas sociales y se convierten en agentes de cambio en sus propias comunidades.

En definitiva, para Ugueño, la erradicación del racismo es un proceso complejo que requiere esfuerzos en múltiples frentes, incluyendo la educación y el servicio a la comunidad. El aprendizaje-servicio como enfoque que integra ambas dimensiones, se convierte en una herramienta poderosa para abordar el racismo y otras formas de discriminación desde las aulas.

Tras la introducción de los ponentes, miembros de la sociedad civil y profesores de diferentes niveles educativos expusieron los proyectos de ApS en los que participaron:

1. Santiago Sanz (Red Acoge): como socio comunitario se relaciona con la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Desde el área de igualdad de trato y no discriminación de la Red, se plantea una colaboración con las universidades a partir de proyectos de ApS cuyo objetivo es la sensibilización a población migrante bajo cuatro líneas muy concretas, la primera relativa a trabajar bajo el enfoque de derechos humanos, la segunda es el protagonismo de niños niñas y adolescentes, la tercera es promover una ciudadanía comprometida, crítica y formada y en cuarto lugar favorecer y valorar la diversidad. Como ejemplo de una práctica de ApS que se desarrollará próximamente es que los y las estudiantes de educación de las universidades mencionadas desarrollarán guías que ayuden a desarrollar los aprendizajes en torno a los temas de migración y lucha contra la discriminación.

2. Albano de Alonso (Instituto de Educación Secundaria “San Benito” de Tenerife): desarrolla un proyecto de ApS desde la materia de lengua y literatura que se denomina “el español como puente”. Este proyecto propone convertir el aprendizaje de las lenguas en un encuentro de identidades, en el que los y las estudiantes del instituto comparten experiencias con otros jóvenes de colegios africanos. En este sentido se concibe el aprendizaje lingüístico como un ejercicio de encuentro entre culturas y el reconocimiento de la alteridad como una fuente de empoderamiento ya que las temáticas de las discusiones son variadas, desde gastronomía, hasta la situación de la mujer en el mundo pasando los objetivos del desarrollo sostenible.

3. Saeta Hernando (UNED): como estudiante de la UNED, Saeta compartió su experiencia en el proyecto titulado “español en vivo” desarrollado desde la

Facultad de Educación por el Grupo COETIC. Este proyecto tiene el objetivo el desarrollo de la ciudadanía global y el dialogo intercultural a través del contacto entre estudiantes universitarios españoles y estudiantes africanos que están estudiando la asignatura de español. A través del proyecto los y las estudiantes africanos pueden mejorar y desarrollar sus habilidades de comunicación oral en español mediante entrevistas online con los y las estudiantes españoles. A su vez, los y las estudiantes españoles, en función de sus materias, pueden profundizar en los temas desde una perspectiva intercultural y africana. Una de las preocupaciones que destaca Saeta y sobre la que el proyecto le invitó a reflexionar fue el colonialismo cultural derivado de la globalización. Uno de los aprendizajes que destaca el estudiante fue el valorar la sabiduría de las culturas ancestrales indígenas y afrodescendientes gracias a este contacto.

4. Jacqueline Cevallos (PUCE): desde la facultad de medicina de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador, los y las estudiantes de esta carrera promueven la inclusión y el servicio médico en el margen de la aceptación de la diversidad cultural y la erradicación del racismo en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña (Salazar *et al.*, 2021), una institución mayoritariamente indígena situada en el mercado mayorista de Quito. El objetivo es comprender profundamente la importancia de la medicina integral que abraza el respeto al ser humano, su entorno, su lengua y su cultura a partir de la asignatura IDIS donde los y las estudiantes desarrollan consultas de atención médica integral, antropometría, screening visual, screening auditivo, campañas de vacunación, desparasitación, programa de micronutrientes y actividades de promoción y prevención.

5. Álvaro Oliver (colegio Antonio Gala): desde la asignatura de comunicación y sociedad se plantea el proyecto “Derrumbando fronteras” a partir de la necesidad de la entidad “espacio ceraca” por integrarse en el tejido social del entorno y por mejorar su infraestructura digital y sus equipos informáticos. Los y las estudiantes, además de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de investigación sobre derechos humanos y ODS, concluyeron que fue una oportunidad para superar prejuicios sobre población inmigrante africana y latinoamericana fundamentalmente.

6. Manuel González (Centro de Formación Profesional ERGOS (Dos Hermanas, Sevilla)) desde la asignatura deportes e implementos en el ciclo de formación profesional de deporte propone el proyecto “inclusión entre paredes”. Manuel destaca el importante papel que juegan los y las estudiantes en el diagnóstico de la problemática y como desde el inicio, buscan esta necesidad para, desde su formación, cubrirla. Los y las estudiantes contactaron con Casa Jana y Espacio Ceraca y ofrecieron clases de pádel a las personas inmigrantes y refugiados usuarias de estos espacios. Entre los puntos más destacados y favorables para el aprendizaje de los y las estudiantes, Manuel destaca la afinidad afectiva, la motivación y la conexión personal; además, gracias al ApS los y las estudiantes y los socios comunitarios han valorado la importancia que tiene el acceso al deporte como espacio de convivencia entre culturas.

En definitiva, las propuestas presentadas para abordar el racismo desde el aprendizaje-servicio, deben enfocarse en los siguientes aspectos:

Reflexión crítica sobre su propia identidad y sus prejuicios, así como sobre las estructuras sociales y culturales que perpetúan el racismo. La reflexión crítica debe incluir el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones.

Participación comunitaria: el aprendizaje-servicio debe involucrar a la comunidad en la que se encuentra la institución educativa estableciendo un diálogo de saberes y coconstrucción de conocimiento nuevo. Los y las estudiantes pueden trabajar en proyectos que aborden problemas específicos relacionados con el racismo en su comunidad, como la falta de acceso a recursos educativos o la discriminación en el empleo y en el acceso a estudios superiores.

Diálogo intercultural: las experiencias enunciadas se establecen como un espacio para el diálogo intercultural, donde los y las estudiantes de diferentes orígenes puedan compartir sus experiencias y aprender unos de otros. Esto contribuye a fomentar la empatía y la comprensión, y reducir la discriminación y los estereotipos.

Acción transformadora: finalmente, el ApS debe tener como objetivo la acción transformadora, es decir, la creación de cambios duraderos en la comunidad y en la sociedad en general. Esto implica trabajar en proyectos que tengan un impacto real en la vida de las personas y en las estructuras que perpetúan el racismo.

3 EFECTOS DE LA INICIATIVA Y REFLEXIONES FINALES

Los principales efectos logrados tras la finalización de la iniciativa se resumen en los siguientes:

1. **Visibilización:** el principal efecto logrado de la iniciativa fue la contribución a la concientización sobre las causas y las manifestaciones de la racialización en la universidad en América Latina. A modo de mera orientación cuantitativa, el conjunto de los seminarios virtuales contó con más de 3000 visualizaciones a los videos en las diferentes webs y redes sociales de las universidades participantes.
2. **Redes de colaboración generadas:** en las dos últimas actividades se generaron dos importantes redes, una entre los y las estudiantes y egresadas provenientes de cuatro países diferentes que participaron en el conversatorio con sus experiencias sobre acceso, permanencia y salidas profesionales en la universidad. Y la segunda entre los y las docentes que participaron en el conversatorio en torno a la aplicación del ApS en todos los niveles educativos.
3. **El aprendizaje-servicio como una de las vías para responder pedagógicamente a los discursos de odio y el racismo en Latinoamérica:** se concluyó que el ApS, como enfoque pedagógico, puede tender puentes interculturales y dinamizar el proceso educativo en tanto que favorece situaciones y relaciones dialógicas y solidarias.
4. **Este tipo de acciones reflexivas sobre el racismo en IES,** constituyen una oportunidad para el fortalecimiento de los procesos de integración regional latinoamericana poniendo en valor las particularidades identitarias de cada una de las nacionalidades y pueblos que la habitan.

La iniciativa, refleja claramente un compromiso personal de los y las investigadores/as pero también colectivo, de sus grupos de investigación e instituciones, acerca del cuestionamiento y reflexión sobre el racismo en las IES. Por tanto, nos gustaría concluir este trabajo ofreciendo diferentes pistas de acción e investigación desde las que seguir analizando el racismo y la intolerancia que socaban tanto la dignidad de la persona humana como el propio funcionamiento democrático de las sociedades.

En primer lugar, consideramos oportuno seguir y, en la medida de lo posible, participar de los trabajos de los organismos internacionales en la materia. Tanto

de la Relatoría sobre los derechos de las personas afrodescendientes y contra la discriminación racial desarrollados en el seno de la OEA, como las publicaciones del Relator especial de Naciones Unidas sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, así como aquellas del Comité para la eliminación de la discriminación racial. Estos tres procedimientos especiales, entre otros del ámbito internacional, nos ayudarán a mantener un contacto actualizado con una realidad que es global y transnacional.

En segundo lugar, y dada la explosión tecnológica actual, consideramos que una línea de acción y de investigación es aquella que tiene que ver con las formas actuales de perpetuación de la discriminación racial, el racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia a través de las tecnologías emergentes. Concretamente nos referimos a la transmisión de prejuicios, sesgos, cuando no de actitudes racistas a los propios algoritmos. Esto es, una línea pedagógica para avanzar en la prevención del racismo y las diversas formas conexas de intolerancia en los mecanismos utilizados por la IA a la hora de interactuar con los humanos en diferentes sectores.

En tercer y último lugar, será preciso ofrecer, sobre todo a los y las estudiantes, pero también a la entera comunidad de las instituciones universitarias espacios formativos desde los que cuestionar las propias visiones de la realidad, desarrollar competencias vinculadas con la ética, la prosocialidad y el compromiso cívico y, en general, ofrecer contextos y espacios para reflexionar sobre las mejores formas de alcanzar la plenitud humana (tal y como nos propone la redacción del derecho a la educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos). Sin duda, el enfoque del aprendizaje-servicio, consideramos, que puede contribuir de forma sustantiva al desarrollo de cada una de las líneas propuestas.

REFERENCIAS

AGUILAR-FORERO, N. Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: el caso del paro nacional de Colombia (noviembre 2019-enero 2020). *Análisis Político*, Bogotá, vol. 33, núm. 98, p. 26-43, 2020. Doi: <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89408>

AMARAL, W. R. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo! Cátedra UNESCO Educação Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 4, p. 1-8, 2019.

BUNSI, L. C. C. *Aprendizaje - Servicio y Creación de Liderazgo para una Cultura de Paz*. 2022. Tesis (Doctorado de Trabajo Social)- Universidad Técnica de Ambato, Ambato.

BONILLA, A.; MANCERO, M. Venimos a luchar por el pueblo, no por el poder”: el levantamiento indígena y popular en Ecuador 2019. *In: PARODI, C.; STICOTTI, N. (Ed.). Ecuador la insurrección de octubre*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 271-80.

CARTUCHE, I. Apuntes generales sobre el levantamiento en Ecuador. *BORDES*, Buenos Aires, vol. 6, núm. 25, p. 99-105, 2022.

CARUSO, L. N.; BELTRÁN, M. A. Estado, violencia y protesta en Colombia en tiempos de pandemia: entre la profundización del modelo neoliberal y la disputa de la hegemonía política. *In: BAUTISTA, C.; DURAND, A.; OUVIÑA, H. (Ed.). Estados alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 62–83.

CASTILLO GUZMÁN, E. Racismo y justicia curricular en la universidad. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 3, p. 1-8, 2019.

SALAZAR, J. E. C.; MARIÑO, A. V. C.; SOTOMAYOR, R. E. J.; WALFANDERY, I. C. G.; TENELEMA, J. J. A. Mama tránsito amaguaña y la puce: “humanamente iguales, culturalmente diferentes”. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, Reñaca, vol. 7, núm. 2, p. 12-17, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2873>

GAITERO, C. C.; ZAPATA, J. S. A. La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, vol. 47, núm. 4, p. 109-26, 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718>

GONÇALVES, C. M. B.; MAYTA, R. A. C. Ñankha Usu, Khapaj Niño y Mallku Usu: crisis política y crisis sanitaria en la Bolivia andina: respuestas indígenas. *Maloca: Revista de Estudios Indígenas*, Campinas, v. 4, p. 1-29, 2021.

LAJTMAN, T.; ROMANO, S.; BRUCKMANN, M.; UGARTECHE, O. *Bolivia y las implicaciones geopolíticas del golpe de Estado*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

LATORRE B. Z.; PÉREZ, V. G; CALANDÍN, J. G. La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 30, núm. 1, p. 1-15, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

LUQUE, A.; MORENO, C. P.; ZUBIZARRETA, J. H. Análisis del levantamiento indígena de 2019 en Ecuador: Entre la respuesta legal y el Lawfare. *NULLIUS: Revista de pensamiento crítico en el ámbito del Derecho*, Manabí, vol. 1, núm. 1, p. 18-45, 2020. Doi: <https://doi.org/10.33936/revistaderechos.v1i1.2334>

MUÑOZ, Ó. G. Razones del levantamiento social en Chile. Necropolítica como paradigma de estado. *Universum*, Talca, vol. 35, núm. 1, p. 104-25, 2020. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762020000100104>

NACIMENTO, R. G. Por uma educação antirracista nas universidades. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 7, p. 1-9, 2019.

HERNÁNDEZ LOEZA, S. E. La identificación de las diversas formas del racismo en la educación superior como preámbulo para su erradicación. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 5, 1-10, 2019.

OROZCO, V. Golpe de estado en Bolivia. *Cuadernos Fronterizos*, El Paso, vol. 47, núm. 15, p. 56-60, 2019. Doi: <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2019.47.18>

QUIJANO, A. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. *Revista Tareas*, Buenos Aires, n. 119, p. 31-62, 2005.

RAVINDRAN, T.; LIZONDO, T. Para que los “salvajes” no vuelvan al poder: anatomía de la extrema derecha boliviana. In: BRAVO, O. A. *Las nuevas derechas, un desafío para las democracias actuales*. Cali: Editorial Universidad Icesi, 2019. p. 149-71.

SANTAMARÍA-GOICURIA, I.; GORROCHATEGI, A. M. El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de educación infantil y primaria. *Revista Currículum*, San Cristóbal de La Laguna, v. 31, p. 97-118, 2018. Doi: <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.005>

TAMARIT, F. El flagelo del racismo y la responsabilidad de la educación superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 14, p. 1-8, 2019.

VELÁSQUEZ, L. M. Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América

Latina. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 19, p. 1-7, 2019.

WADE, P. El concepto raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, Ciudad de México, v. 40, p. 163-192, 2022. Doi: <https://doi.org/10.24201/es.2022v40nne.2071>

Sobre os autores:

Carlos Corrales Gaitero: Profesor agregado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Coordinador del área de Vinculación con la Colectividad de la facultad lo que le ha permitido conocer diversas problemáticas educativas que vive el Ecuador en sectores rurales, indígenas y urbano marginales, proponiendo, junto a los estudiantes, mejoras para su desarrollo. Coordina también el programa de maestría en pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales. **E-mail:** ccorrales680@puce.edu.ec, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6903-2375>

Alberto Izquierdo Montero: Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la especialidad de menores y jóvenes en dificultad social. Licenciado en Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). personal investigador en formación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación I (MIDE I) de la Facultad de Educación de la UNED. **E-mail:** aizquierdo@edu.uned.es, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1146-9299>

Alberto Moreno Doña: Doutor e máster en Estudios Latinoamericanos, mención filosofía (U. de La Serena, Chile) por la Universidad de Granada, España. Profesor Titular en la Universidad de Valparaíso (Facultad de Medicina-Escuela de Educación Parvularia), en donde realizo labores de docencia, investigación y gestión académicas. **E-mail:** alberto.moreno@uv.cl, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>

Juan García-Gutiérrez: Doctor Europeo en Pedagogía con Premio extraordinario en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus áreas principales de trabajo son la Filosofía y la Teoría de la Educación (en particular su vertiente político-social y las implicaciones filosófico-pedagógicas de los procesos de innovación tecnológica). Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (Facultad de Educación, UNED). Colabora también con diversas organizaciones internacionales en la promoción y protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño y el derecho a la educación. **E-mail:** juangarcia@edu.uned.es, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3966-4069>

Recebido em: 12/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/01/2024

Relatos de experiências sobre a construção das jornadas de combate ao racismo no ensino superior

Experience reports on the construction of days to combat racism in higher education

Ana Caroline Amorim Oliveira¹

José Alves Dias²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.969>

Resumo: As Jornadas de Combate ao Racismo no Ensino Superior foram organizadas no âmbito da Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenada pela Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina/UNTREF. Foram dois eventos, ocorridos em 2020 e 2023, no formato on-line, envolvendo diversas instituições de ensino, docentes, discentes e técnicos comprometidos com a erradicação do racismo. As Jornadas tiveram como consequências a ampliação do debate nas instituições e fora delas, construção de redes acadêmicas com os movimentos sociais buscando o fortalecimento da reflexão sobre o racismo nos espaços institucionais e criação de iniciativas para erradicação do racismo no ensino superior. Tais redes estão dispostas a somar esforços para que haja critérios mais específicos e céleres de punição ao racismo nas universidades. Sendo assim, o presente artigo consiste num relato, crítico e problematizador, do racismo no ambiente acadêmico com base na vivência ocorrida nas Jornadas de Combate ao Racismo no Ensino Superior.

Palavras-chave: racismo; povos indígenas; afrodescendentes; ensino superior; Brasil.

Abstract: The Days to Combat Racism in Higher Education were organized within the framework of the Initiative for the Eradication of Racism in Higher Education, coordinated by the UNESCO Chair Higher Education, Indigenous Peoples and Afro-descendants in Latin America/UNTREF. There were two events, held in 2020 and 2023, in the online format, involving various educational institutions, teachers, students and technicians committed to the eradication of racism. The consequences of the Conferences were the broadening of the debate within and outside institutions, the construction of academic networks with social

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

movements seeking to strengthen reflection on racism in institutional spaces and the creation of initiatives to eradicate racism in higher education. Such networks are willing to join forces so that there are more specific and quicker criteria for punishing racism in universities. Therefore, this article consists of a critical and problematizing account of racism in the academic environment based on the experience that took place in the Journeys to Combat Racism in Higher Education.

Keywords: racism; indigenous people; afro-descendants; university education; Brazil.

1 INTRODUÇÃO

As Jornadas de Combate ao Racismo no Ensino Superior foram organizadas no âmbito da Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenada pela Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina/UNTREF. Foram dois eventos, ocorridos em 2020 e 2023, no formato *on-line*, envolvendo diversos docentes, discentes e técnicos de diversas instituições de ensino e comprometidas com a erradicação do racismo nas suas respectivas instituições.

A execução das propostas foi precedida de reflexões acerca das formas e dimensões do racismo nos espaços educativos de ensino superior a partir da perspectiva de docentes, discentes, técnicos e demais membros que compunham a equipe. A partir disso, foram selecionadas as mesas e os(as) respectivos(as) convidados(as), os cursos, as rodas de conversas, bem como, os vídeos produzidos pela Cátedra que seriam exibidos durante o evento. As propostas foram bem recebidas e todos(as) se mobilizaram para que fosse possível a I e a II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior: estudantes indígenas e afrodescendentes.

2 EXPOSIÇÃO DAS MOTIVAÇÕES

Nas últimas décadas, após a luta organizada dos Movimentos Negros e do Movimento dos Povos Indígenas as pessoas negras e os povos originários conseguiram adentrar de forma coletiva nas instituições de ensino superior no Brasil para atuarem como discentes dos cursos regulares de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos dos setores acadêmicos. Mesmo após dez anos de existência

da chamada Lei de Cotas, Lei n. 12.711 (Brasil, 2012), as pessoas negras e indígenas ainda são a minoria em termos quantitativos nesses espaços apesar do franco crescimento como aponta os dados do INEP (2023). Os efeitos que a presença desses corpos-território como caracteriza Nascimento (2006) e o seu protagonismo, todavia, incomodam a branquitude (Bento, 2022) que compreendem tais espaços como espaços vazios de multiplicidade e diversidade étnica-racial.

O Brasil enquanto um país de base econômica escravocrata, seja pela mão de obra indígena, seja pela mão de obra africana, constituiu leis que impediam os africanos e seus descendentes de estudarem, principalmente, no contexto pós-abolicionista. A primeira lei de educação do país, Lei n. 1 de 14 de janeiro de 1837 (Brasil, 1837), no artigo 3º, § 2º determina que “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos”. Em relação aos indígenas a educação religiosa (jesuítica, capuchinha, e outras ordens missionárias) tinha por intento a assimilação da cultura branca em detrimento das culturas nativas através dos aldeamentos³ religiosos desde o período colonial.

Em contrapartida os filhos de latifundiários foram beneficiados com uma reserva de vagas através da Lei n. 5.465 de 03 de julho de 1968, que reservava de 50% a 80% de vagas nas escolas agrícolas de ensino médio e superior.

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (Brasil, 1968).

Assim, a exclusão normativa e legal, e o racismo institucional, afastaram, ou melhor impediram os descendentes africanos de ocuparem as cadeiras escolares. Duas leis se articulam para manutenção dos povos africanos e seus descendentes na base da pirâmide societária brasileira. A lei n. 601 (Brasil, 1850), conhecida

³ Como afirma Cunha (1992) o aldeamento era uma política de concentração e confinamento que teve início desde o séc. XVI e consistia no ato de aprisionar vários indígenas, seja do mesmo povo, ou de povos diferentes e, confiná-los num sítio de domínio eclesial para ensiná-los a fim de civilizá-los.

como “Lei de terras”, e o Decreto n. 847 (Brasil, 1890), conhecido como a “Lei contra a vadiagem”. A primeira lei determina que a partir daquele momento as terras só podem ser adquiridas via compra e a segunda estabelece que quem não comprovar trabalho e domicílio será preso. De um lado havia a proibição do direito à educação e na outra ponta havia a lei contra a vadiagem e aos “capoeiras” como mecanismo de aprisionar os corpos negros recém libertos.

E em relação aos indígenas, a escola era uma instituição de violência contra os saberes e cultura dos povos nativos com o objetivo de apagamento da sua indianidade. Desde o início, a América portuguesa fecundou em formas diversas de discriminação aos nativos e aos escravizados oriundos do continente africano. Equiparados aos concorrentes franceses e holandeses, a Coroa lusitana e sua aristocracia adjetivaram, de modo pejorativo, quaisquer grupos com características e costumes diversos daqueles conhecidos na Europa.

O Brasil, ainda que na rota das rebeliões emancipatórias do século XIX, constituiu-se num imenso latifúndio no qual predominavam os senhores de engenho e os barões do café, sob intenso tráfico interno de indivíduos escravizados, até que ruísse a monarquia e os resquícios da colonização. Nem mesmo a República que não foi, segundo o historiador José Murilo de Carvalho (1987), ao narrar o ato fictício encenado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 1889, conseguiu inserir as populações afrodescendentes juridicamente alçadas à condição alforriadas no ano anterior e, ainda menos, as populações indígenas massacradas desde o século XVI nos cativeiros e aldeamentos.

Na longa trajetória de cinco séculos é notável como ainda permanecem enraizadas as mais diferentes formas de desqualificação dos indígenas e afrodescendentes no Brasil. Desde a caricatura até a invisibilidade são muitas as veredas do preconceito que afeta, especialmente, a população juvenil. Seguem-se a estas: a criminalização dos movimentos sociais; os conflitos agrários, com imposição da força arbitrária do Estado e dos pistoleiros guardando as costas dos grileiros; o assassinato massivo da população negra e indígena. Aliadas à toda história de perseguição, discriminação, tortura e eliminação física dos afrodescendentes e sobreviventes indígenas existem, ainda, as diferenças regionais forjadas para transparecer, ideologicamente, uma identidade que tem o fito de humilhar os nordestinos, invenção, segundo o historiador Albuquerque Junior (2011), de um

espaço regional que se constrói em oposição hierarquicamente inferior em relação ao, também, inventado sudeste.

A realização das Jornadas de Combate ao Racismo no Ensino Superior, com destaque para estudantes indígenas e afrodescendentes, parte exatamente desse espaço social e geográfico no qual estão inseridas várias universidades federais, estaduais, privadas, institutos de educação superior e escolas técnicas, bem como, uma parte considerável de indivíduos das mais diversas etnias indígenas e quilombolas como aponta o último censo do IBGE (2022).

3 A CONSTRUÇÃO DA I JORNADA

Em 2020, a Cátedra UNESCO *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, da *Universidad Nacional de Tres de Febrero*, lançou uma campanha para erradicação do racismo na educação superior de forma virtual. Assim, a pesquisadora profa. Dra. Larissa Lacerda Menendez, líder do GEMAE-Grupo de Estudos em Memória, Arte e Etnicidade, convidou a profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o prof. Dr. José Alves Dias da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a professora indígena Dra. Isabel Teresa Cristina Taukane da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o professor Prof.Dr. Carlos Nássaro Araújo da Paixão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFbaiano), o arqueólogo Deusdedit Carneiro Leite Filho do Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia do Maranhão e as estudantes de mestrado do Pgcult, Maria Alice Pires Oliveira Van Deursen e Josely de Sousa Sodré e de graduação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Flávila Santos, para a submissão de uma proposta com o objetivo de realização de um evento.

O objetivo da chamada era promover ações de combate ao racismo no ensino superior devendo ser um evento *online* que utilizasse os vídeos e materiais da cátedra sobre a temática. Esse critério se justificava em razão de ocupar os espaços virtuais com conteúdo contra o racismo e os discursos de ódio. A chamada não garantia nenhum tipo de financiamento para a execução das mesmas, apenas o apoio e a divulgação em suas plataformas virtuais.

Nesta chamada foram selecionadas propostas de 26 equipes de 6 países que trabalharam de forma colaborativa e em atividades de apoio e aprendizagem

mútuos. A professora, então, reuniu um grupo de professores e alunos e definiu uma programação. Durante algumas reuniões traçaram as metas para o evento e construíram, com muitas dificuldades, o evento virtual que teve 250 inscritos, alcançou divulgação na rádio e na TV universitárias, além de outras emissoras comerciais, e obteve 2.500 visualizações no canal institucional da universidade no *YouTube*⁴. Importante destacar que o evento ocorreu durante a pandemia da COVID-19⁵ e suas implicações de isolamento sanitário. Assim, não só evento, mas todo o preparativo ocorreu de forma remota.

A imersão de pessoas de todo o Maranhão, assim como de outros estados como o Pará, Bahia e Mato Grosso, demonstrou que havia uma lacuna nas universidades acerca do conhecimento sobre o racismo e seus efeitos na comunidade acadêmica, e a organização do evento teve essa sensibilidade.

A referida proposta foi aprovada, e, juntas, as referidas instituições promoveram a “I Jornada de Combate ao racismo superior: estudantes indígenas e afrodescendentes”, no período de 21 a 25 de setembro de 2020⁶. (Figura 1)

⁴ Link do canal e da mesa de abertura da Jornada: <https://www.youtube.com/watch?v=c48eMljtSeQ&t=2s>

⁵ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus (SARS-Cov-2, responsável por causar a doença COVID-19) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela mesma Organização como uma pandemia e só recentemente, em 05 de maio de 2023, três anos depois dos primeiros casos identificados da doença na China, foi decretado o seu fim. (OMS, 2023).

⁶ Todo o evento está disponível no canal do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult da Universidade Federal do Maranhão-UFMA no *link*: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNswxJfZ7tMURynw4RMAWNcfwoJ1daQTI>.

Figura 1 - Banner da I jornada



Fonte: Sansão Hortalgal, 2020.

No evento, foram realizadas a solenidade de abertura, uma mesa redonda, duas rodas de conversa e duas oficinas. A equipe de execução recebeu apoio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI - Instituto Federal Baiano), do Fórum de Raça e Povos Tradicionais do Território do Sisal, da Rede de Enfrentamento ao Racismo Institucional do Território do Sisal (BAHIA/BR) e da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde – RENAFRO e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil-APIB, sem o qual teria sido muito difícil alcançar o objetivo. Este apoio das instituições educacionais e dos movimentos sociais organizados dos negros e indígenas demonstram a relevância de se refletir sobre essa temática no âmbito educacional.

A programação do evento foi estruturada em diversos formatos, com a finalidade de interagir com públicos diversos e visibilizar os povos indígenas e comunidades tradicionais nas respectivas instituições de ensino superior. Em vista disso, a solenidade de abertura teve a Prof^ª. Dr^ª. Isabel Ibarra, Pró-Reitora de Ensino-PROEN da UFMA e a Prof^ª. Dr^ª. Zilmara de Carvalho, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-PGCult. A presença da então Pró-Reitora de Ensino e a Coordenadora do Pgcult demonstram uma abertura e um comprometimento da instituição na erradicação do racismo na instituição.

A mesa que abordou “Racismo no Ensino Superior: Invisibilidade e Práticas Discriminatórias”, com participação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Caroline Amorim de Oliveira (Presidente da Comissão de verificação de reconhecimento de pertencimento

étnico-indígena/UFMA) e do Prof. Ms. Rosenverck Estrela Santos (Coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros/UFMA), apontou as questões candentes para as políticas de ações afirmativas, com ingresso e permanência do afro-brasileiro e do indígena na universidade, assim como, os desafios postos aos coordenadores e coordenadoras de cursos e comissões de verificação de autodeclaração.

A roda de conversa “Povos Indígenas e Ensino Superior: Os desafios de uma Educação Intercultural na Universidade”, com participação da antropóloga Prof^a. Dr^a. Elizabeth Bezerra (Departamento de Sociologia e Antropologia/UFMA), demonstrou as potencialidades de uma educação diversificada que acolhe aspectos multiculturais na sua dinâmica acadêmica e que insere essa amplitude na elaboração dos currículos e projetos dos cursos de graduação e pós-graduação.

A oficina “O racismo acadêmico no contexto dos povos indígenas”, ministrada pela pesquisadora e pedagoga indígena Prof^a. Dr^a. Isabel Taukane e pela artista e pesquisadora Prof^a. Dr^a. Larissa Menendez (UFMA), versou sobre a exclusão e o desconhecimento acerca dos povos originários no Brasil. As duas docentes, com experiência em ensino e pesquisa, recortaram o racismo no interior das universidades, especificamente, no tocante aos indígenas.

Uma segunda roda de conversa discutiu sobre “As ações afirmativas e as bancas de aferição dos autodeclarados pretos e pardos nos concursos e seleções de ingresso nas instituições de Ensino Superior” e trouxe como convidadas a Profa. Mestra Ginalva Jesus de Carvalho que narrou sua experiência como coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/Serrinha), também a discente de graduação e agricultora Ana Maria Anunciação da Silva que narrou a sua presença negra no ambiente escolar e como foi difícil romper o preconceito e o medo de assumir sua identidade.

Ainda na segunda roda de conversa, o militante Antônio Pereira Lima Sobrinho refletiu sobre as atividades dos fóruns e das redes de enfrentamento ao racismo institucional no território Sisal e as pautas negras associadas à luta pela terra. Na mesma ocasião, o Prof. Dr. Carlos Nássaro (IFBaiano) fez destaques sobre o racismo e a educação superior na América Latina, a partir do ensaio de Daniel Mato (2019) e da presença indígena e afrodescendente na educação superior, conforme Wagner Roberto do Amaral (2019).

A oficina: “Discriminação Racial: Incidências no Ensino Superior e possibilidades de erradicação” foi ministrada por Alana Cristina, pelos professores Henrique França e Luiz Abreu, e comentada pela mestrandia Maria Alice Pires Van Deursen (Pgcult/UFMA). A última mesa “Estratégias de Combate ao Racismo Contra Indígenas e Afrodescendentes no Ensino Superior” iniciou com Arão Guajajara, vereador e liderança indígena no Maranhão; logo em seguida, participou a mestrandia Francylia Benedita Mendes Sousa (PGCult/UFMA).

Na referida oficina, o professor Antônio Henrique França Costa (2020)⁷, com vasta experiência em educação e diversidade étnico-racial, fez questão de mencionar que “[...] eu sou Ogã e nós sermos de Ogã, sermos de terreiro e sermos professores universitários é, realmente, uma luta diária” e acrescentou que o racismo é intenso e cotidiano “[...] porque só quem é preto, é de terreiro e está na universidade, sabe o que nós passamos diariamente”.

Durante uma semana, as intervenções demonstraram as diversas formas de racismo no ensino superior e os enormes desafios para a sua erradicação. Percebe-se que núcleos de estudos, fóruns de debates, políticas de cotas e inclusão para indígenas e afrodescendentes são condutas e práticas, definitivamente, necessárias para romper com o ciclo de violência contra pessoas que buscam pertencer à universidade e ocupar todos os seus espaços. Contudo, ainda persistem as idiosincrasias do colonialismo europeu que espalham desconhecimento e segregação onde deveria haver acolhimento e solidariedade.

O docente Carlos Benedito Rodrigues da Silva, que atua, também, como presidente do Centro de Estudos do Caribe no Brasil e coordenador geral da Associação Maranhense de Pesquisas Afro-Brasileiras, fez a seguinte afirmação:

[...] a gente não tem uma lei de *apartheid* no Brasil, mas tem, na prática, uma segregação racial que é violenta e que exclui a população negra da participação nos setores de decisão dos destinos do país e que continua reproduzindo privilégios [...]⁸.

⁷ Fala proferida por Antônio Henrique França Costa no dia 4 da I JORNADA DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR, realizada de 21 a 25 de setembro de 2020 pela PGCult UFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRsGhdbV6sA&list=PLNswxJfZ7tMURynw4RMAWNcFwOJ1daQTI&index=3>. Acesso em: 11 ago. 2023.

⁸ Fala proferida por Carlos Benedito Rodrigues da Silva na II JORNADA DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDANTES INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES, realizada de 14 a

Na apresentação dos resultados, durante a mostra de ações do Grupo de Trabalho composto por Brasil, México, Argentina e Colômbia, a equipe da I Jornada teve a mesma impressão, a partir dos depoimentos oriundos de outros países da América Latina. Por isso, deve-se considerar os efeitos nocivos da colonização para manutenção da diversidade étnica global, tais quais suas formas perversas de depredação das riquezas universais.

As instituições de nível superior, compreendendo aquelas que fazem ensino e/ou pesquisa e extensão, são excludentes desde as suas origens. Suas estruturas organizacionais, seus projetos pedagógicos, as limitações de acesso e seus ritos e celebrações são restritos a um grupo social específico que domina uma linguagem muito peculiar e não pretende ampliar seus horizontes. Aldear a universidade e aquilombá-la é transformar as universidades e institutos de ensino em instituições capazes de acolher os indígenas e quilombolas, bem como, repensar a produção do conhecimento, dos currículos e de suas formas de reprodução para o capital.

Como encaminhamento, em vista do exposto, foi elaborada uma Carta Aberta e, também, definiu-se pela continuidade do debate, num segundo momento, para ampliar o espaço geográfico e o tempo de conversa sobre o racismo nas instituições de ensino superior no Brasil. A pedido da Cátedra foi realizado um vídeo com os participantes da jornada (discentes e docentes) falando sobre a importância da atividade para combater o racismo e suas diferentes facetas no ensino superior, assim como, as atividades que realizaram durante a mesma⁹. Todos destacaram a importância da jornada para ampliação do debate e do enfrentamento contra o racismo que tem como alvo indígenas e pessoas negras, no ensino superior público brasileiro.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Na mostra das ações, evidenciou-se a I Jornada como uma oportunidade de reunir pessoas interessadas em falar sobre o racismo; e, de fato, foram algumas horas dedicadas a ouvir sobre as inúmeras formas de agressão sofridas por

16 de setembro de 2022 pela PGCult UFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qeyejegET1M>. Acesso em: 11 ago. 2023.

⁹ O vídeo está disponível na página da cátedra e no canal do YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=32XlnNmE8I>. Acesso em: 11 ago. 2023.

negros e indígenas na universidade. Fatos graves e criminosos foram relatados, e as pessoas foram acolhidas com palavras de incentivo e coragem, principalmente, por não estarem sozinhas.

Na sua avaliação, ainda durante o evento, Antônio Henrique França Costa (2020) ponderou: “[...] quando nós trazemos à pauta as temáticas referentes a esse racismo praticado contra os estudantes indígenas e afrodescendentes é uma ação muito bem-vinda”¹⁰. Essa observação foi reiterada por todas as pessoas participantes.

A apresentação de textos e vídeos produzidos pelo grupo de trabalho *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* foi relevante, também, para verificar que as mesmas experiências de racismo são vividas em outros países da América Latina configurando a importância da iniciativa no Sul Global.

5 A CONSTRUÇÃO DA II JORNADA

A organização da II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior mobilizou muitas pessoas integrantes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/BRASIL) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/BRASIL). Além disso, participaram do evento docentes e discentes de vários estados do Brasil, tais como: Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará, além de pessoas de fora do Brasil, a exemplo de Angola, na África. O evento ainda contou com lideranças e representações dos povos Krenak, Ka’apor e Kurâ-Bakairi, de artista indígena, além de coordenadores da Licenciatura Intercultural da Educação Básica Indígena (UEMA/BRASIL) e de movimentos sociais quilombolas na Bahia/Brasil.

A equipe de execução da II Jornada foi constituída pela Prof. Dra. Ana Caroline A. Oliveira, antropóloga, coordenadora do Grupo de Pesquisas Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (GAEP) e membro de outros coletivos de estudos e pesquisas sobre os povos indígenas no Maranhão. Com a experiência adquirida, ela pode sistematizar as sugestões acolhidas de todas as pessoas do grupo e organizá-las em ações para a realização do evento.

¹⁰ Fala proferida por Antônio Henrique França Costa no dia 4 da I JORNADA DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR, realizada de 21 a 25 de setembro de 2020 pela PGCult UFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRsGhdbV6sA&list=PLNswxJfZ7tMURynw4RMAWNcfwOJ1daQTI&index=3>. Acesso em: 11 ago. 2023.

Já o professor José Alves Dias, graduado em História, mestre e doutor em História Social, coordenador do Laboratório “Estado e Conflitos Sociais no Brasil (LAPECS)” e de outros grupos com a mesma afinidade, organizou, em conjunto com estudantes bolsistas, a divulgação, a aplicação dos recursos e a elaboração dos relatórios. A discente Vanderlúcia da Silva Santos, graduanda em História, pela UESB, atuou como bolsista e participou de uma das rodas de conversa com o depoimento sobre a experiência de uma mulher negra no ensino superior. De modo semelhante, Juciane Oliveira Silva, graduanda em História, também pela UESB, foi bolsista e articuladora entre os discentes para divulgar a programação. Cibele Nunes Cabral, pedagoga e mestranda do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade-Pgcult da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, apoiou a divulgação do evento e participou das ações, tal qual Paula Tayane Costa Silva, advogada e mestranda do PGCult/ UFMA.

A II Jornada teve como objetivo continuar e ampliar os debates sobre o racismo nas universidades convidando outras instituições, outros povos e comunidades tradicionais, bem como, outro país, a Angola, a fim de construir um diálogo mais diverso e representativo. Em virtude disso, foram desenvolvidas um conjunto de ações articuladas e em diálogo com a II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior.

Assim, a II Jornada foi articulada com o projeto de extensão coordenado pelo docente José Alves Dias da UESB intitulado "Entre armas e tambores: aspectos históricos, etnográficos e artísticos dos conflitos sociais no Brasil" que compunha-se de quatro ações integradas: a) Encontro de Memórias; b) Mesa Temática “Desafios e perspectivas de resistência dos povos indígenas e comunidades tradicionais no Brasil”; c) Colóquio Temático "Entre armas e tambores: aspectos históricos, etnográficos e artísticos dos conflitos sociais no Brasil"; d) Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior: Estudantes Indígenas e Afrodescendentes.

Concomitante à realização da Jornada, foi realizado um minicurso, ministrado pelas professoras Ana Caroline Amorim Oliveira (UFMA), Larissa Lacerda Menendez (UFMA) e pelo professor Rogério Luiz Silva de Oliveira (UESB), para discentes dos cursos de Cinema e História, da UESB, cujo tema foi a produção audiovisual em comunidades tradicionais no Brasil, fomentando o respeito e a autonomia das populações originárias no tocante às pesquisas acadêmicas. O preconceito e o

racismo manifestam-se, muitas vezes, no desconhecimento das características do território onde se localizam as aldeias e os quilombos, assim como na arrogância de pesquisadores(as) que ignoram os saberes e as tradições seculares.

Ainda no âmbito desse debate, o encontro de memórias, realizado no território da Fazenda Batalha, do Ribeirão dos Paneleiros e da Lagoa do Arroz, no distrito de José Gonçalves, distante 12 quilômetros do município de Vitória da Conquista- Ba, aproximou as equipes das jornadas de experiências muito ricas com as mulheres afro-indígenas paneleiras que, inclusive, participaram de eventos em outras ocasiões.

O protagonismo dos indígenas e dos afrodescendentes na UESB para tratar de suas demandas e expressar suas insatisfações com o racismo foi marcante, também, na mesa temática, com a presença de Ludimila Krenak, assistida por um público, presencial e *on-line*, constituído de jovens estudantes do ensino médio, mulheres paneleiras mongoió, professores, graduandos e pós-graduandos da Instituição.

Por fim, a II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior, composta de duas mesas de debates e três rodas de conversa, incluiu a exibição de vídeos produzidos pela Cátedra Unesco, com relatos de estudantes indígenas e negros sobre o tema do racismo institucional, foi desenvolvida no formato virtual, entre os dias 14 e 16 de setembro de 2022, e transmitida nos canais do Youtube.¹¹ (Figura 2)

¹¹ Toda a programação da II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior pode ser encontrada no Canal <https://www.youtube.com/@PGCultUFMA> e <https://www.youtube.com/@UesbEventosVirtuais>

Figura 2 - Banner da II Jornada



Fonte: Produzia por José Alves Dias, Juciane Oliveira Silva, Vanderlucia da Silva Santos, Ana Caroline Amorim Oliveira. Arte final: Juciane Oliveira Silva (acervo pessoal)

Nas rodas de conversa predominaram as descrições de preconceito e racismo comuns nas salas de aulas, nos espaços de recreação, no transporte coletivo e em vários outros espaços e situações cotidianas. As pessoas negras relataram ofensas a suas indumentárias religiosas, à textura dos cabelos e demais características fenotípicas que os diferenciam dos brancos e indígenas. Os indígenas relataram menosprezo por suas ancestralidades, desconhecimento sobre a sua diversidade e ignorância a respeito de sua inserção no ambiente urbano e tecnológico. Foram relatos intensos e emocionantes sobre corpos e vivências que sofrem com o ódio alheio. Como afirma Daniel Mato (2021, p.41, tradução nossa):

Nos sistemas e instituições o racismo é uma ideologia, segundo a qual, os seres humanos são classificáveis em raças, algumas das quais são superiores a outras. Esta ideologia esteve na base do colonialismo europeu, mas também dos novos Estados republicanos que dele resultaram e que a reproduziram através de políticas e práticas racistas. Os sistemas e instituições educativas (incluindo o ensino superior) também contribuíram para a reprodução e

naturalização do racismo, e continuam a fazê-lo, embora provavelmente de formas que a maioria dos seus constituintes desconhece.¹²

Por tantas razões, os indígenas buscam, incessantemente, o seu protagonismo, inclusive, os Ka'apor que participaram da II Jornada e organizaram seu próprio filme para falar de si. Dirigido pelo sociólogo e antropólogo Alessandro Ricardo Campos, com o roteiro de Fernando Ka'apor, Diquixim Ka'apor, Ximí Ka'apor e Valdir Ka'apor, e a edição de Moyses Cavalcante, "Katu – Somos Ka'apor" (2019) expressa a coragem dos povos indígenas, mesmo com as adversidades, e foi premiado no Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife.

Durante a roda de conversa "Educação, sustentabilidade e proteção territorial", da qual participaram o historiador e artista indígena Gilvandro Oliveira e o professor e doutorando em Memória Oliveira Adão Miguel (ISCED-HUILA/Angola), cacique Iracadju Ka'apor (presidente da Associação Ka'apor/MA), falou-se sobre os desafios de manter a integridade dos rios e da floresta que estão localizados na Terra Indígena Alto Turiaçu e são distribuídos por oito municípios do Maranhão.

Logo na mesa de abertura, os pronunciamentos da Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera, Pró-Reitora de Ensino (UFMA), da Profa. Dra. Adriana Amorim - Pró-Reitora de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (PROAPA/UESB), do Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha (CCH/UFMA), do Prof. Dr. Flavio Luiz de Castro Freitas (Coordenador do PGCult/UFMA) e da Profa. Dra. Luci Mara Bertoni (Coordenadora do PPGMLS/UESB) demonstraram o envolvimento das instituições no compromisso com a erradicação do racismo no ensino superior.

A mesa "Desafios e perspectivas de resistência dos povos indígenas e comunidades tradicionais no Brasil", composta pelo Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (UFMA), pela Profa. Dra. Isabel Taukane (UFPA) e pela Profa. Dra. Núbia Regina Moreira (UESB), propôs reflexões muito profundas sobre as causas do racismo e sua predominância histórica. Na condição de docentes indígena, negro

¹² "Los sistemas e instituciones El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas, algunas de las cuales serían superiores a otras. Esta ideología sirvió de sustento al colonialismo europeo, pero también a los nuevos Estados republicanos que se constituyeron a partir de ella y la reprodujeron a través de políticas y prácticas racistas. educativas (incluyendo los de educación superior) también han contribuido a la reproducción y naturalización del racismo, y continúan haciéndolo, aunque seguramente de maneras no conscientes para la mayor parte de sus integrantes".

e negra, expressaram sua indignação, mas apontaram caminhos oriundos de suas pesquisas e militância contra o racismo.

Para Núbia Regina Moreira “[...] é muito interessante como a nossa presença dentro das universidades vai tensionar as estruturas do conhecimento[...]”. A professora, negra e militante de movimentos sociais destacou que:

[...] essa luta só entra a partir dos corpos negros, a partir dos corpos indígenas, ela só entra a partir de figuras que, mesmo não se constituindo como pesquisadores do campo das relações raciais, se sentem impelidos a tensionar essa universidade.¹³

As experiências e as perspectivas dos discentes na universidade teve espaço, também, na roda de conversa da qual participaram Vanderlúcia da Silva Santos (Graduanda/UESB) e Marizana Dias Santos do Nascimento (Graduada em Letras/UESB e professora) que se posicionaram como mulheres negras inseridas no universo acadêmico. Desafios, aliás, que bem desenvolveram a Profa. Ludimila Krenak, o Prof. Ângelo Kaimbé e a Profa. Dra. Marivânia Leonor Souza Furtado (Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural da Educação Básica Indígena – LIEBI/UEMA) na roda de conversa acerca da formação e da prática docente em terras indígenas e quilombolas.

A discriminação, em suas diversas formas, foi muito reiterada por Ludimila Krenak, ao desabafar da seguinte forma:

[...] a minha vida na escola foi muito difícil, muito difícil, por muitas vezes eu pensava eu desistir [...] como criança eu sofria bullying, sofria é com as famílias dos posseiros pensarem que a gente tomou a terra, porque não conheciam a verdadeira história do nosso território, do nosso povo [...].¹⁴

O racismo, estruturado nas instituições, tornou ainda mais difícil a convivência de uma criança indígena com seus pares na escola, causando, também, uma reação positiva e determinada. E sua exposição na roda de conversa ela frisou que:

¹³ Fala proferida por Núbia Regina Moreira na II JORNADA DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDANTES INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES, realizada de 14 a 16 de setembro de 2022 pela PGCult UFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qeyejegET1M>. Acesso em: 11 ago. 2023.

¹⁴ Fala proferida por Ludimila Krenak na II JORNADA DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDANTES INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES, realizada de 14 a 16 de setembro de 2022 pela PGCult UFMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qeyejegET1M>. Acesso em: 11 ago. 2023.

[...] eu via, também, os professores, meus professores da época, apoiarem os meus colegas, o que me fazia me sentir muito revoltada, porque eu achava que eram eles que deveriam me proteger e como professores eram minhas referências de conhecimento, eu pensava que eles deveriam explicar [...] eu ali, em volta de todos os meus colegas, tentando explicar e não tendo voz, eu pensava que eram eles [os professores] que deveriam e não acontecia, porque muitos deles, também, eram parentes de posseiros [...] e foi então que eu me vi assim [...] eu tenho que fazer diferente, eu vou me tornar professora e vou fazer diferente, vou ter voz, eu queria ter voz e mostrar para todos a verdadeira história, contar a verdadeira história, para as pessoas não ficarem com tamanha ignorância e, com isso, fazer o meu todo povo sofrer preconceitos.

A visão colonizadora transpareceu, de forma bastante acentuada, no ensino superior, quando Ludimila Krenak afirmou que:

[...] na universidade eu era apagada, eles não me davam muita voz, não queriam saber de nada, me tratavam com indiferença [...] eles tinham muita visão que índio é barraqueiro, índio é bravo, e eles ficavam muito com muito receio de mim, de ir contra o que eu pensava, de ter uma opinião contrária [...] porque a índia é muito brava. [...] a gente tem essa visão do indígena bravo por conta dessas lutas, porque lá atrás, se não mostrássemos resistência, se não fôssemos contra os colonizadores, teríamos sido dizimados, porque olha quantos povos indígenas foram dizimados e ainda lutando [...] tanto então ficou essa imagem de bravo.

A mesa de encerramento “Estratégias de Combate ao Racismo Contra Indígenas e Afrodescendentes no Ensino Superior”, composta pela Profa. Dra. Daisy Damasceno Araújo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/Coelho Neto) e pela Profa. Dra. Larissa Lacerda Menendez (UFMA), teve como perspectiva propor alternativas para a erradicação do racismo, a partir das experiências das docentes como pesquisadoras, em diferentes contextos.

Ao final, consolidou-se um amplo painel de debates sobre o racismo no ensino superior, envolvendo muitas experiências, considerando a relevância do tema e a multiplicidade das visões sobre o preconceito étnico-racial na universidade, nos institutos e nas escolas.

6 RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante a II Jornada, foram, ao todo, 90 pessoas inscritas, e a transmissão *on-line* nos canais do *Youtube* já obtiveram mais de 600 visualizações. Além disso, os vídeos foram replicados várias vezes em perfis do Instagram dos participantes e das instituições envolvidas.

Muitas pessoas que participaram da II Jornada criaram redes de apoio e se fortaleceram para buscar, nos espaços institucionais, iniciativas para erradicação do racismo e estão dispostas a somar esforços para que haja critérios mais específicos e céleres de punição ao racismo nas universidades.

A experiência docente de Ludimila Krenak revela como as instituições podem ser transformadas em espaços inclusivos e adequados para a erradicação do racismo. Ela detalha que:

[...] na escola que eu trabalho, a 12 km aqui da aldeia, temos aproximadamente 60 alunos indígenas que estudam nessa escola, somente na minha sala são 7 indígenas, e a escola hoje está bem intercultural, a direção do colégio que eu trabalho sempre trabalha a questão indígena, sempre leva lideranças pra falar com os alunos, trazem na aldeia [...] sempre nossos alunos indígenas estão se apresentando, sempre estamos reforçando o ato da cultura, mesmo sendo numa escola que está fora do nosso território, não deixamos a cultura de lado. [...] porque a maior preocupação das nossas lideranças são as nossas crianças saírem da aldeia para estudar e lá elas se distanciarem da nossa cultura, dos nossos costumes, porque era isso que acontecia antes [...].

Para concluir, destacamos o sentimento coletivo, percebido por Ângelo Kaimbé, outro docente indígena que participou das rodas de conversas:

[...] Do meu ponto de vista, eu acho que é inadmissível é a população brasileira não busque informar-se sobre os povos em originários, sobre esse processo de massacre e de opressão, tanto dos povos indígenas, quanto dos povos africanos escravizados [...] e nós estamos aqui para que essa informação chegue [...] e cada vez mais a gente precisa que esses espaços sejam ampliados e que seja dado acesso a mais pessoas [...].

A II Jornada de Combate ao racismo no Ensino Superior cumpriu, portanto, o objetivo reunir experiências presentes e memórias de docentes e discentes negros e indígenas, assim como, torna-las públicas pelos meios digitais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de construir duas jornadas de combate ao racismo no ensino superior proporcionada pela Cátedra Unesco possibilitou aprofundar o debate sobre o racismo no estado do Maranhão, um dos estados com maior número de quilombos e de povos indígenas conforme o último censo do IBGE (2022), e da região Nordeste, que, também, possui a grande maioria populacional de negros e indígenas. Fazer esses debates e reflexões no formato *online* aldeando e aquilombando as redes sociais das instituições e grupos de pesquisa possibilitou ampliar o conhecimento que anteriormente ficava entre as quatro paredes das universidades e institutos de ensino.

Os participantes das duas jornadas através de seus relatos nos mostram que esses espaços de reflexão sobre o tema do racismo são importantes porque provocam uma reflexão sobre algo que é vivido e experienciado no cotidiano e que não pode ser mais naturalizado. A realização das duas jornadas convoca a universidade a se posicionar ativamente no combate ao racismo no ensino superior. É ainda um caminho que está sendo trilhado.

Ao final de duas jornadas de combate ao racismo no ensino superior, não é possível considerar que ele possa ser facilmente erradicado ou que nossos esforços tenham convencido discentes e docentes a viverem em um ambiente escolar e de trabalho que não afete, com o racismo tóxico, toda a comunidade. Entretanto, há sementes plantadas em solo muito profundo e algumas dessas flores já estão perfumando instituições com seus adereços coloridos, sua sabedoria incomparável e, acima de tudo, conquistando os espaços outrora reduzidos a poucos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez. 2011.

AMARAL, Wagner Roberto do. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo! *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 4, p. 33-9, 2019.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades

federais e nas instituições federais de ensino técnico médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20preenchimento%20de%20vagas%20nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20agr%C3%ADcola>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 847*, de 11 de outubro de 1890. Promulga o código penal. [volume Fasc. X- Publicação Original]. Brasília, DF: Coleção de Leis do Brasil, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n. 601*, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Brasília, DF: Presidência da República, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=Art.,Art. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Decreto de 1 de janeiro de 1837*. Marca o ordenado de 400\$000 rs. annuaes para todas as cadeiras de primeiras letras do Municipio da Côrte, que tiverem menor vencimento. [volume 1, pt. II- Publicação Original]. Brasília, DF: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1837

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Censo Demográfico 2022 - Indígenas- Primeiros Resultados. *Sidra – IBGE*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/primeiros-resultados-indigenas>: Acesso em: 1 ago, 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Áreas de Atuação- Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais- Censo da Educação Superior- Resultados. *INEP*, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 maio 2023.

KATU - Somos Ka'apor. Direção: Alessandro Ricardo Pinto Campos. Produção: Visagem. Maranhão; Belém: Alessandro Campos, 2019. 1 vídeo (51 min), *homemade*, color. Disponível em: <https://youtu.be/m2-QJmhEgDg>. Acesso em: 10 maio 2023.

MATO, Daniel. Racismo y Educación Superior en América Latina. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, Barranquilla, n. 9, enero/junio, 2021. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Corpo/mapa de um país longínquo - Intelecto, memória e corporeidade. In: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. RATTTS, Alex (Org.). São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

Sobre os autores:

Ana Caroline Amorim Oliveira: Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-PGCult da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. **E-mail:** oliveira.ana@ufma.br, **Orcid:** 0000-0002-9337-6335

José Alves Dias: Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Titular do Departamento de História, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **E-mail:** jose.dias@uesb.edu.br, **Orcid:** 0000-0003-2236-9354

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/01/2024

Abriendo la Caja Negra del Racismo Estructural. Expresiones de racismo y antirracismo en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

*Opening the Black Box of Structural Racism. Expressions
of racism and anti-racism at the University of Antioquia
(Medellín-Colombia)*

Angela Emilia Mena Lozano¹

Ana Rosa Herrera Campillo¹

Isabel Cristina Romaña Salcedo¹

Lorenzo Fernando Vargas Tello¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i52.978>

Resumen: Esta investigación buscó desvelar expresiones de racismo que consciente o inconscientemente, utilizan o reconocen las personas en el ámbito universitario; de un lado; y de otro, al enfrentar a las personas con esa pregunta por el racismo, descolocar y buscar reacciones y mecanismos para su erradicación. Otro objetivo, por tratarse de una investigación formativa, fue acercar a los y las estudiantes a algunos conceptos y posturas relevantes sobre el tema del racismo y el racismo en educación superior. La estrategia de investigación hizo parte de la Tercera Campaña de Iniciativas para la Erradicación del Racismo en Educación Superior hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe, de la Cátedra UNESCO-UNTREF en el año 2022, presentada por el Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno GUIAGU-BANTÚ, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Como metodología cualitativa se utilizó una estrategia innovadora, denominada “Caja Negra”, que a modo de lente visor, permite develar las concepciones que se guardan en la estructura mental, representaciones e imaginarios construidos en la convivencia social y en el sistema educativo. Se recogió la información ubicando la caja negra en tres puntos distintos dentro del campus universitario. La estrategia investigativa y pedagógica que puso en reflexión a los participantes permitió recoger 90 expresiones tanto de racismo como de propuestas útiles para su erradicación. De las 90, fueron útiles para el objetivo de la investigación 86, pues las otras cuatro (4) eran

¹ Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia.

ilegibles o no tenían que ver con el tema. De las 86, 48 fueron expresiones de racismo, organizadas en diez (10) categorías: Estigmatización por talentos, Estereotipias corporales, Mala suerte o negatividad, Desempeño laboral, Incapacidad económica, Sexualización del cuerpo afro/negro, Colorismo o pigmentocracia, Revictimización, Discriminación territorial y Falsos cumplidos. Se recogen 38 expresiones como propuestas antirracistas, que se organizan en cinco (5) categorías: Renovación curricular-concientización sobre los efectos del racismo; Investigaciones específicas sobre el racismo; Deconstrucción de estereotipos y antirracismo lingüístico; Autogestión étnica antirracista-acciones pedagógicas y Reparación social. Aunque se trató de una investigación formativa, experimental, los resultados son concluyentes en cuanto a la persistencia del racismo y ofrece alternativas para la construcción de acciones y políticas públicas por la urgente erradicación de este.

Palabras clave: racismo; antirracismo; racismo estructural; caja negra.

Abstract: This research sought to reveal expressions of racism that people consciously or unconsciously use or recognize in the university environment; on one side; and on the other, by confronting people with that question about racism, to dislodge and look for reactions and mechanisms for its eradication. Another objective, since it was a formative research, was to bring students closer to some relevant concepts and positions on the topic of racism and racism in higher education. The research strategy was part of the Third Campaign of Initiatives for the Eradication of Racism in Higher Education towards indigenous and Afro-descendant peoples of Latin America and the Caribbean, of the UNESCO-UNTREF Chair in 2022, presented by the Research Group of the African People of One GUIAGU-BANTÚ, attached to the Faculty of Education of the University of Antioquia (Medellín-Colombia). As a qualitative methodology, an innovative strategy was used, called "Black Box", which, as a viewing lens, allows us to reveal the conceptions that are stored in the mental structure, representations and imaginaries built in social coexistence and in the educational system. The information was collected by placing the black box in three different points within the university campus. The investigative and pedagogical strategy that made the participants reflect allowed us to collect 90 expressions of both racism and useful proposals for its eradication. Of the 90, 86 were useful for the research objective, since the other four (4) were illegible or had nothing to do with the topic. Of the 86, 48 were expressions of racism, organized into ten (10) categories: Stigmatization due to talents, Body stereotypes, Bad luck or negativity, Job performance, Economic disability, Sexualization of the Afro/black body, Colorism or pigmentocracy, Revictimization, Discrimination territorial and false compliments. 38 expressions are collected as anti racist proposals, which are organized into five (5) categories: Curriculum renewal-awareness about the effects of racism; Specific investigations on racism; Deconstruction of stereotypes and linguistic anti-racism; Anti-racist ethnic self-management-pedagogical actions and social reparation. Although it was a formative, experimental research, the results are

conclusive regarding the persistence of racism and offer alternatives for the construction of public actions and policies for the urgent eradication of this.

Keywords: racism; anti-racism; structural racism; black box.

1 INTRODUCCIÓN

El colonialismo y el racismo que invadió las sociedades en Abya Yala (nombre originario del continente americano) desde el siglo XV, con la presencia armada de los españoles, desestructuró las sociedades originarias imponiendo un modo de vida en esclavitud y desconocimiento de la humanidad de aquellas personas que se encontraban en el territorio y que fenotípica y culturalmente eran diferentes a ellos; a quienes subyugaron y luego utilizando el dispositivo de la religión y la educación para su conquista mental. A esta tragedia humana, se suma la trágica en condición de esclavitud a personas africanas de distintas etnias; quienes se llevaron la peor parte de este etnocidio, porque además de perder el anclaje territorial, las prácticas culturales de cada grupo étnico en secuestro; fueron obligados a hacer dejación de muchos conocimientos y producciones culturales propias. En el caso de los africanos y sus descendientes en las Américas (nombre dado por el colonizador) el racismo se vio agravado por la insistencia en denostar del tono oscuro de su piel, al cual se endilgaron atributos no solo de fealdad y deshumanización, sino de toda clase de adjetivos negativos como: faltos de inteligencia, perezosos, violentos, lascivos, etc., con consecuencias nefastas no solo para las personas en la interacción individual, sino para la comunidad afrodescendiente en los distintos ámbitos de la vida social que sufren hasta hoy, las prácticas racistas, de invisibilización o visibilización negativa; miradas y expresiones de sospecha, discriminación por su fenotipo como animales, entre otras vejaciones.

Las universidades del continente, sobre todo las decimonónicas, herederas de esa tradición, aunque no declarado legal o institucionalmente, continúan el legado colonial y eurocéntrico, por acción o por omisión; mostrando prácticas racistas, en sus estructuras administrativas y académicas; de un lado, al mantener una dinámica excluyente de profesionales afrodescendientes en sus estructuras docente y administrativas; y de otro, en la falta de espacio para las expresiones y el conocimiento del pensamiento afrocentrado en las estructuras curriculares.

Es esta pervivencia del racismo estructural en las instituciones de educación superior, la que atrajo la atención de la UNESCO, que en asocio con la Universidad Tres de Febrero – UNTREF de Argentina, viene realizando, desde el 2018, una serie de Cátedras que busque problematizar, investigar y erradicar el racismo contra los pueblos indígenas y afrodescendientes en educación superior, apoyando iniciativas que en esa dirección presenten las universidades de América Latina y el Caribe.

Para continuar abriendo el debate, y sobre todo las acciones de transformación social y educativa por una sociedad más equitativa, justa, incluyente y ante todo antirracista, que reconozca la diversidad humana y cultural como un activo; se requiere realizar investigaciones que arrojen luces tanto del problema como de las soluciones. Esta investigación formativa y experimental busca responder a las preguntas ¿Cómo se expresa el racismo en la sociedad y en la Universidad de Antioquia?, de un lado, y ¿Qué pueden hacer las universidades para erradicar el racismo en la educación superior?, de otro; siendo que ellas mismas, padecen del racismo estructural y necesitan reconocerlo para implementar acciones y políticas de erradicación.

2 METODOLOGÍA

Tipo de investigación: cualitativa.

Diseño de investigación: se plantea un diseño experimental de investigación crítica, con la utilización de un dispositivo físico como fue la caja negra, para recoger percepciones del público asistente.

Población: por tratarse de un diseño abierto, la población se pensó aleatoria, es decir, podría participar de la experiencia toda persona que fuera pasando por el lugar donde estaba ubicada la “caja negra”: docentes, administrativos, estudiantes, público en general; sin embargo, en un 100% se sintieron motivados a participar los y las estudiantes de la Universidad, de distintas carreras, aunque en los textos escritos con sus opiniones, la mayoría no lo consignó. **Procesamiento de la información:** para el procesamiento de la información, se acudió a pautas metodológicas de la sistematización como proceso de investigación, consistente con la IAP, inicialmente propuesta, y la teoría fundamentada, para la categorización de la información.

Levantamiento de la información: *De fuentes primarias:* con la puesta en marcha de la caja negra como estrategia investigativa y pedagógica sobre el racismo, se recogieron expresiones de las personas, escogidas al azar, transeúntes curiosos y curiosas de distintas etnias, edades (mayoría jóvenes universitarios) programas académicos, procedencia territorial, etc.; que se acercaron a ver de qué se trataba la propuesta y se dispusieron a participar. Cabe anotar, sí, que la mayoría de los estudiantes que participaron fueron mestizos; al igual que los monitores que, desde Gestión Cultural ejecutaron la estrategia; con el apoyo de uno o dos estudiantes afro. En respuesta a los requisitos de la estrategia, las personas se manifestaron en dos direcciones. Una, con expresiones conocidas que consideraban manifestaciones racistas; y otra con propuestas que apuntan a acabar con el racismo. Así, se recogieron 48 expresiones de racismo y 38 propuestas de erradicación. Por ser una muestra no definida, el número de participantes oscila entre 40 y 45 personas, ya que no todas se expresaron en ambos sentidos y en un mismo documento a veces aparecían dos expresiones.

De fuentes secundarias: como fuentes secundarias en la investigación se contó con productos escritos y audiovisuales como Apuntes#, vídeos y microvídeos puestos a disposición del proyecto por UNESCO-UNTREF, así como textos y videos de pesquisas realizadas por el equipo investigador.

Ordenación de la información: La información se ordenó de forma inductiva-deductiva. De las expresiones a la construcción de categorías, que, de acuerdo con el contenido de las expresiones y el conocimiento teórico, dieron lugar a su conceptualización. Es decir, del dato a la información y de ahí a la construcción de conocimiento a partir del análisis y su contrastación con la realidad.

Por tratarse de un trabajo experimental, que también sirvió para la formación y consolidación del Semillero de Investigación en Estudios de Africanía del Grupo GIAGU-BANTÚ- en el marco de la estrategia de iniciativas de erradicación del racismo en educación superior, se comparte aquí todo el camino recorrido metodológicamente, en el cual estuvieron involucrados todo el tiempo los y las estudiantes, bajo la perspectiva de aprender haciendo y en diálogo intergeneracional; recorrido y experiencia que se compartió con los demás grupos participantes de esta versión de la cátedra en Brasil, Argentina, Cuba, México, Colombia, entre otros, cuyo propósito era compartir y aprender unas de otras.

Figura 1- Emblema del proyecto



Fuente: Recopilación del proyecto.

Figura 2 - Reunion GT Internacional



Fuente: Recopilación del proyecto.

En la sistematización colectiva de la experiencia, una vez definida la ruta y diseñado el plan de trabajo, se procedió a:

1. Presentar públicamente la iniciativa UdeA en el marco de la 3ª Campaña contra el Racismo en la Educación Superior, año 2022 de la Cátedra Unesco-Untref y convocar apoyos institucionales y académicos para el desarrollo de la investigación.
2. Conformar el equipo ampliado con docentes, estudiantes y administrativos.
3. Inducción al equipo de trabajo sobre Racismo en Educación Superior: autores/fuentes; conceptos relevantes y/o categorizaciones, expuestos por todos ellos; propuestas de los integrantes del equipo investigador de cómo y en qué aplicarlos al propósito del estudio. La base inicial fueron los microvideos y varios de los Apuntes# de la Cátedra Unesco-Untref de Campañas anteriores, además de otras fuentes y autores aportados por el Equipo Principal y los participantes del equipo ampliado y en las sesiones preliminares de trabajo.
4. Conformación de un corpus teórico/práctico mediante el estudio sobre el racismo estructural y sus manifestaciones en la educación superior:

Concepciones, formas y/o sus expresiones, categorías y/o tipos de racismo en Educación Superior (ES) y alternativas de solución. Se acordó por consenso: a) un listado de autores y fuentes a consultar b) que el análisis de contenidos se consignará en un formato que de manera individual diligenciaron para aportar al cuadro de sistematización c) en cada sesión, se expusieron y consensuaron los aportes de los autores estudiados, que se iban compilando en un cuadro general, para dar vía a la construcción de categorías iniciales y emergentes.

5. Adoptar una estrategia de análisis: Procesamiento de información en los siguientes instrumentos aplicados: 1. Tabla Excel de Base de Datos del Piloto: expresiones de racismo y propuestas de cómo retarlo 2. Tabla Excel de Hallazgos de expresiones de racismo en autores, lecturas y vídeos, con el propósito de identificar conceptos relevantes, expresiones, tipos y/o categorías de racismo encontradas en ellos. Para el trabajo colectivo y presentación de los hallazgos, se realizaron 6 sesiones híbridas (presenciales y virtuales) abiertas al público y 7 sesiones internas de trabajo, también híbridas. Hubo un total de 78 participantes durante los encuentros de trabajo (47 presenciales – 31 virtuales).

Figura 3 - Trabajo Colectivo



Fuente: Recopilación del proyecto.

Análisis de la información del piloto. Definiciones conceptuales y operacionales: Categorías y Descriptores. Para ello, se organizaron 3 subgrupos de trabajo, encargados de: El #1: Los hallazgos de expresiones de racismo; el #2: Ejercicio de categorización basada en conceptos expuestos por autores y fuentes estudiados; el #3: Las propuestas de Reto al racismo, hallados en la Caja Negra. Para este trabajo, cada subgrupo tuvo total autonomía para realizar sus reuniones y asignaciones de tareas, para exponer y sustentar en las plenarias internas acordadas.

Para el procesamiento inicial de la información se organizaron sendas tablas para los tres grupos, cada una con varias columnas: 1) Expresión literal 2) Racismo 3) Antirracismo

4) Estamento: docente, administrativo o estudiante. 5) Carrera o Programa Académico. Los dos últimos, desafortunadamente no arrojaron información relevante, que permitiera dar cuenta en qué estamentos y/o programas está más agudizado el problema. Luego de ello, y con base en el cuerpo teórico, se organizaron las categorías deductivas y emergentes, propias del análisis cualitativo, como se verá más adelante en hallazgos y análisis de la información.

3 LA CAJA NEGRA ABIERTA: HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Abrir la Caja Negra fue también un asomarnos a distintos -y a veces opuestos- autores y sus puntos de vista, en un breve pero intensivo trabajo de leer textos y artículos, ver y rever microvideos, webinaros y películas, para conocer distintas miradas, definiciones, conceptos, ejemplos ilustrativos, puntos de discusión, puntos de inflexión, puntos de concordancia, de Racismo y sus contextos, tipos y características, y propuestas para combatirlo en la Educación Superior y en la sociedad (Ver referencias biblio/webgráficas); para con ello hacer la trazabilidad de los hallazgos y los retos.

4 ALGUNOS CONCEPTOS RELEVANTES, EXPRESIONES Y/O CATEGORÍAS DE RACISMO

4.1 Racismo Estructural

Daniel Mato (2019): Racismo es una ideología y una institución de poder constitutiva del mundo moderno y de todas nuestras sociedades...

Juan de Dios Mosquera:

[...] conjunto de prejuicios que desarrollan una mentalidad en los pueblos de nuestros países, sobre la supuesta inferioridad de la persona afrodescendiente de piel negra, del llamado sujeto negro de la colonia y la supuesta superioridad de la persona española, europea, descendiente de piel blanca. Son un conjunto de fijaciones, de representaciones, de estereotipos, que reafirman la supuesta inferioridad, la subhumanidad de la persona afrodescendiente y de la persona indígena.

Rita Segato (2006, p. 71, inserción nuestra):

[Conjunto de] factores, valores y prácticas que colaboran con la reproducción de la asociación estadística significativa entre raza y clase [...] todo lo que contribuye para la fijación de personas no blancas en las posiciones de menor prestigio y autoridad, y en las profesiones menos remuneradas.

Anny Ocoró Loango (2019): La supremacía racial tiene connotaciones políticas, económicas, sociales y culturales que van en contra de aquellas comunidades mal llamadas "minorías". La racialización y la explotación van de la mano, son una imposición de poder y no sólo connotaciones.

Rosa Carlina García Anaya: *Comportamientos, actitudes y prácticas sociales que pasan desapercibidas en la población que afectan a la minoría étnica.*

4.2 Racismo Epistémico

Anny Ocoró Loango (2019): El conocimiento de afros e indígenas no vale, vale el conocimiento europeo. Subestimación del conocimiento afro e indígena en la educación. No se citan los escritores y científicos afros e indígenas. Ausencia de su historia cultural en los currículos escolares. Invisibilización de sus aportes intelectuales. Ausencia de autores y producción científico-técnica y otros. Barreras

al acceso a bienes y espacios culturales y científicos. Ausencia de políticas antirracistas dentro de las instituciones y currículos educativos. Limitación del estudiante por la relación de poder profesor-estudiante. Sobreexigencia a los estudiantes afros e indígenas por sobre los demás estudiantes.

Edgardo Lander (2000): Colonialidad del saber. Discurso hegemónico: unos saberes están por encima de otros Europa/América.

Martín Díaz. Universidad Comahué de Argentina: Subvaloración de los saberes y tradiciones de conocimientos avizorados por fuera de los criterios epistemológicos y metodológicos impuestos por el patrón europeo occidental.

4.3 Racismo Institucional

Pompilio Peña Montoya (2021): Abandono estatal, Violencia estructural racista, Conflicto, Desigualdad. Altos niveles de necesidades básicas insatisfechas en municipios del Pacífico nariñense (Colombia) en población afro e indígena. Desatención consuetudinaria del desplazamiento forzado de esas poblaciones.

Steve Steel Castillo: Premisa #1: Configurado socio-históricamente sobre asimetrías étnico-raciales derivadas del arreglo colonial europeo y reafirmadas a lo largo de la República colombiana. Premisa # 2: Colombia nació como una nación imaginaria con atributos étnicos, lingüísticos y religiosos civilizatorios de Occidente: hombre católico, hispanoparlante, blanco-mestizo y propietario, se asume con el derecho de autorreferenciarse como colombiano (Loango, 2019; Martín-Barbero, 2001). Premisa #3: "identidad nacional" surge del modelo que niega sistemáticamente a los grupos sociales descendientes de África en función de sus rasgos culturales y fenotípicos. Premisa #4: En la intersección sociedad-espacio se acumuló y subyacen dimensiones igualmente racializadas, que racializaron relaciones sociales de colonización fronteriza, insular o migratoria a las urbes (Peter Wade, 2020).

4.4 Racismo Cotidiano

Naturalización del racismo entre pares (racismo simbólico), racismo aversivo (afirmar no ser racista, pero en acciones/dichos sí lo es).

4.5 Racismo Territorial

Relaciones de tensión centro-periferia, urbano-rural, de blancos-mestizos vs afros- indígenas, continente-insular.

4.6 Racismo Biológico

Supremacía racial, “mejoramiento de la raza” blanqueamiento como ideal identitario, “degeneración” de la raza superior si se “mezcla”.

4.7 Racismo Interseccional: (de sexo/género)

Esteretipos y sexualización del cuerpo de hombres y mujeres afros e indígenas; comparación e imposición de cánones de belleza y apariencia física occidentalizados

4.8 Racismo Social

Necropolítica (formas de autoridad política, abandono estatal, de espaldas al conflicto armado y sus múltiples violencias en sujetos(as) y territorios afros e indígenas), Racismo socio-espacial (determinismo geográfico) y racismo socio-histórico: marcada desigualdad expresada en bajos o muy bajos niveles de satisfacción de necesidades básicas; Socialización en la discriminación racial y cultural.

4.9 Racismo Lingüístico

Desconocimiento y subvaloración de las lenguas ancestrales y propias (caso de Colombia: Ri Palenge y creole, llamadas criollas; el Rromaní del pueblo Rrom o gitano; 65 indígenas; a más de las múltiples formas y acentos de habla de los afrocolombianos y mestizos, según su procedencia geográfica). No hablar la lengua propia como ideal identitario (“no hablar como negro”/”no hablar como indio”).

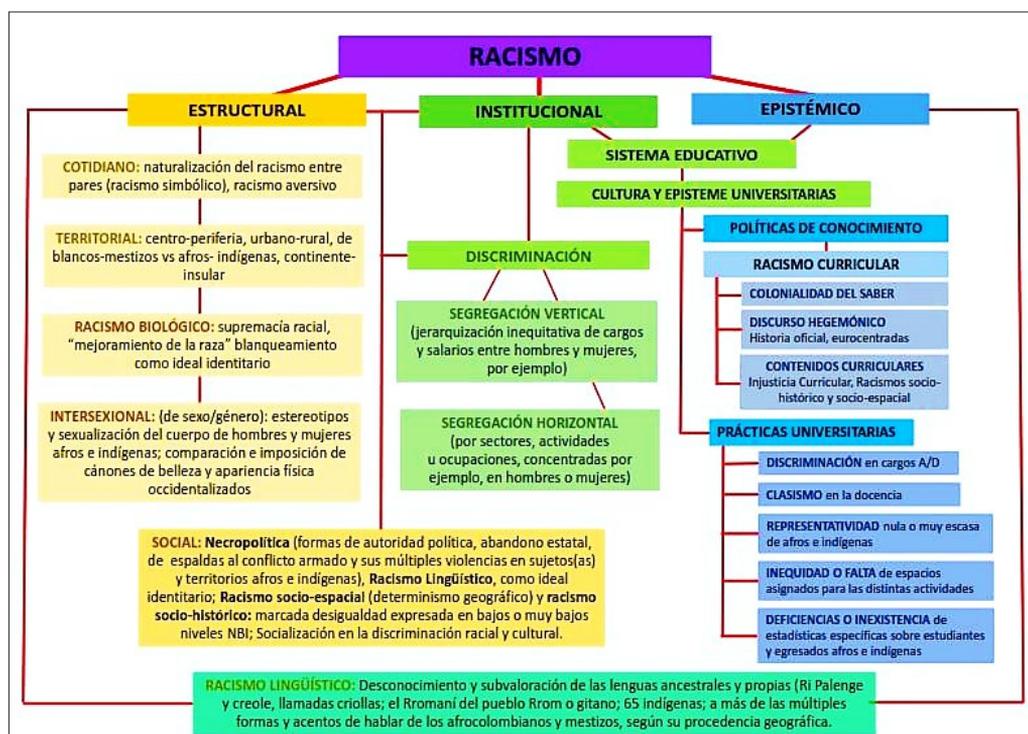
4.10 Racismo Curricular

En el campo educativo, se refiere a la misma política de conocimiento hegemónico, a la **injusticia curricular** con la que se ha cerrado la puerta a un

conocimiento situado y crítico de la propia historia, y a políticas del conocimiento que dignifiquen las contribuciones de afrodescendientes, indígenas y otros pueblos, en los campos de la cultura, las letras, el conocimiento social... (en todos).

Además de los conceptos, caracterizaciones y clasificación por tipos y sus expresiones, los racismos Estructural, Epistémico e Institucional, se entrelazan y complejizan aún más sus manifestaciones y formas de retarlos. De la discusión en el grupo investigador, y para seguir alimentando la discusión pública, se presentan los resultados de esta categorización en el Gráfico que sigue.

Gráfico 1 - Categorización del racismo. Resultados del ejercicio



Fuente: Accion del proyecto.

5 CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL QUE SE DESPRENDE DE LAS EXPRESIONES DE RACISMOS HALLADAS EN LA CAJA NEGRA

Estigmatización por talentos: Se refiere a que solo por pertenencia étnica se asuma que una persona o población debe tener o no una capacidad física o cognitiva, y se le discrimine por ello. Se incluyen frases como:

- *“Habló el negro. Usted no sabe de eso”*
- *“Si es negro, tiene que ser buen deportista”*
- *“Todas las negras saben jugar baloncesto”*
- *“Tiene sazón de negra”*
- *“Todas las negras cocinan rico”*

Estereotipos corporales – Faciales. En esta categoría se incluyen las burlas o críticas a las personas de determinado grupo étnico, por características fenotípicas que no corresponden con el estándar de belleza creado por occidente y la blanquitud. Negación de la belleza de una persona por su condición étnica, así mismo como la hipersexualización del cuerpo y el símil que se hace del mismo con comidas. Las expresiones más comunes son:

- *“Hay negros más marcados que otros. Eso se ve horrible”*
- *“El cabello crespo es mejor al ser planchado”*
- *“En los colores no está tu color de piel”*
- *“Pelo esponja en Bon Bril”*
- *“Decirle a alguien Afro que tiene cuero en lugar de piel”*
- *“Que se peine, cuando ya están peinados”*
- *“Una mujer negra, lo mas de linda”*
- *“Usted es muy bonita para ser negra”*
- *“Es que los negros huelen a pescado”*
- *“Negrito-Negrita”*
- *“Morenito-Morenita”*
- *“Niche”*
- *El cabello afro no es presentable*
- *“Negro - Humo - Kiriku - Moreno - Mono”*

- *“Sonríe que no lo veo”*
- *“Seguro lo tiene como negro” (haciendo alusión al pene)*

Mala suerte o negatividad. Relacionar directamente el pertenecer a una población étnica como una calamidad, o que por su condición étnica está condenado a que afronte situaciones negativas. Se expresa como:

- *“Se la negrearon”*
- *“Eso le pasa por negra”*
- *“La mancha oscura”*
- *“Se fue la luz”*
- *“La mano negra”*
- *“Oveja negra”*
- *“Agua negra”*
- *“Negro no es el color de la piel, sino el alma que llevamos”*

Desempeño Laboral: Juicio de valor donde se preestablece que hay trabajos específicos para las poblaciones étnicas, muchas de estas relacionadas con la mano de obra, servicios domésticos y otros puestos laborales no profesionales. Asumir que una persona no es profesional o que no ocupa un cargo gerencial o ejecutivo por su condición étnica. Esta que apareció en la caja es muy común:

- *“Trabajo como negro, para vivir como blanco”*

Capacidad económica: Relacionar directamente el pertenecer a una población étnica con estar en situación de pobreza. Si bien es cierto, la colonización y sobre todo la liberación de africanos y sus descendientes, tanto como los indígenas, fueron dejados en la insuficiencia económica y es una constante del racismo estructural la desatención del Estado a estas poblaciones en sus territorios; constituye una expresión de racismo el que siempre se les identifique como ejemplo de pobreza. Es decir, negro/a igual a pobre, ya que de ello se deriva también una falsa conmiseración que también ofende.

- *“Negro y pobre”*
- *“Cuando relacionamos a los negros con lo pobre”*

Sexualización del cuerpo afro - negro: aquí se incluyen esas expresiones que aluden al cuerpo de las personas afro racializadas como lascivo, libidinoso.

Es la insistencia en ver el cuerpo sexualizado de hombres y mujeres negras no tanto en su estética sino desde la sexualización. O para resaltar una estética de belleza que al parecer no es propia de sus cuerpos, por tanto, raros, diferentes.

- *“Seguro lo tiene como negro”*
- *“Los negros tienen un miembro grande”*
- *“Una mujer negra, lo más de linda”*
- *“Usted es muy bonita para ser negra”*

Colorismo o pigmentocracia. Estratificación por tono de piel. Es una discriminación que privilegia a las personas de un determinado tono de piel, generalmente el más claro, sobre otros. Esta conducta no solo se ve de blanco-mestizos a negros, sino en muchos casos entre personas negras, como resultado de la opresión aprendida.

- *“Usted no es tan negro, negros los morados”*
- *“Hay negros más marcados que otros. Eso se ve horrible”*
- *“En los colores no está tu color de piel”*
- *“Negreado”*
- *“Pero es que tú no eres tan negrita”*
- *“Si eres tan clarita porque tiene el cabello afro”*

Revictimización. Proceso mediante el cual se produce un sufrimiento añadido por parte de instituciones y profesionales encargados de prestar atención a la víctima de discriminación racial, a la hora de investigar el delito o instruir las diligencias oportunas en el esclarecimiento de las violencias ocurridas.

- *“Si al negro le da rabia que le digan negro, es racista”*
- *“Él no tiene culpa de ser negro”*

Racismo o discriminación territorial. asumir que una persona por su condición étnica debe ser nativa de una región específica del país o negarle la nacionalidad a la persona por que se asume que, por su condición étnica, sobre todo fenotípica, no pertenecen o pueda ser nativa de determinado territorio.

- *“No pareces negra de acá”*

Falsos cumplidos: en la cotidianidad de las interacciones, es frecuente que una persona lance a otra afro/negra frases que buscan halagar pronunciando

atributos positivos en comparación con la negatividad generalizada en las demás; cuando con ello, en realidad está expresando la representación negativa que tiene de las personas de dicho grupo étnico. Diferenciación que, contrario a la intención, muestra el prejuicio racial.

- *“Una mujer negra, lo más de linda”*
- *“Pero es que tú no eres tan negrita”*
- *“Usted es muy bonita para ser negra”*

6 CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS PROPUESTAS ANTIRRACISTAS QUE EMERGIERON DE LA CAJA NEGRA DEL RACISMO ESTRUCTURAL

Renovación Curricular/Concientización sobre Efectos del Racismo: En esta categoría se incluyen las propuestas que se refieren directamente a introducir transformaciones en el currículo de las carreras mencionadas directamente o inferidas de los textos escritos. Se mencionaron áreas específicas de interés como: ciencias políticas, historia o literatura, que permitan generar conciencia sobre la presencia y efectos del racismo en las personas sujeto-objeto del mismo, y en las demás; de forma que se apunte a una formación más humanística e intercultural directamente desde el proceso de formación institucional.

Descriptor o indicadores: Aquí ubicamos las propuestas que encontramos más relacionadas con esta categoría; empero, algunas pueden estar relacionadas con otras, más adelante. 1) *“Desde la ciencia política: El analizar el verdadero trasfondo de los comentarios que se realizan y de este modo dar conciencia del daño del mismo y las consecuencias de este”*. 2) *“Incluir personajes negros como protagonistas y no como el ‘amigo negro’ en obras literarias”*. 3) *“Hablar del tema sin censura - Hablar desde la historia”*. 4) *“Buscar nuevos métodos de enseñanza para que esto no se transfiera generacionalmente”*. 5) *“Formación en pensamiento crítico”*. 6) *“Desde el respeto entender y aplicar una buena práctica descentralizando la atención con enfoque de género y raza”*. 7) *“Transversalizar la inclusión de la diversidad cultural y étnica de nuestro país, comprendiendo que la concepción de clases y razas superiores o inferiores es un idealismo de la sociedad racista en la que convivimos. El amor y el respeto por el otro es fundamental en el proceso de cambio”*. 8) *“Tomar aspectos y cumplidos como una forma más*

impactante en la sociedad de forma negativa así poder tener conocimiento del daño que puede causar".

Investigación: Esta categoría recoge una solución que se mencionó directamente para el campo de investigación. Siendo esta una dimensión misional de la educación superior se plantea directamente; y puede hacer también parte de la renovación curricular, desde donde se proyecte este tipo de investigaciones en distintas áreas.

Descriptor: *"Investigar sobre las repercusiones que conlleva el racismo a la sociedad y sobre la misma realizar campañas de concientización".*

Deconstrucción de Estereotipos y Antirracismo Lingüístico: Deconstrucción: acto y resultado de deconstruir, que significa desmontar (del francés *desmontare*) a través de un análisis de cierta estructura literaria o conceptua². La deconstrucción se lleva a cabo evidenciando ambigüedades, debilidades o fallas de una teoría o un discurso; en este caso los discursos racistas. Al desmontar esos lenguajes y expresiones estereotipadas, sus errores quedan expuestos y, ojalá, sin efectos. En este contexto, las expresiones apuntan a visibilizar, mediante distintas estrategias visuales, musicales, literarias, conversacionales, etc., el racismo y sus efectos, en aras de generar concienciación y, por tanto, promover la erradicación de este flagelo.

Descriptor o indicadores: 1) *"Sensibilización musical y visual en la cual veamos que la comunidad afro no solo se limita a tocar salsa".* 2) *"Incluir personajes negros como protagonistas y no como el 'amigo negro' en obras literarias".* 3) *"Para dejar de normalizar los estándares hacia las distintas razas o culturas debemos empezar por tratar de sacar de nuestro vocabulario esas expresiones que suelen señalar o encasillar a los demás, muchas las utilizamos en contextos despectivos o poco formales. También deberíamos señalar y no sólo ser espectadores cuando se presenta este tipo de situaciones a nuestro alrededor".* 4) *"Cambiar de pensamiento. Deconstruirme".* 5) *"Si una persona negra me dice que algo que hice es racismo, me callo y aprendo".* 6) *"Creando espacios de conocimiento para concientizar a las personas".* 7) *"Dejando de naturalizar, de porque es común no está mal".*

² Disponible en: <https://definicion.de/deconstruccion>. Acceso el: 25 noviembre 2022.

8) *"Creo que la forma de tratar todo esto es visibilizando el problema, que el racismo todavía existe y afecta de forma profunda a quienes lo viven".* 9) *"No reproduciendo los prejuicios y estereotipos sobre los afros".* 10) *"Hacer conciencia en uno y en el otro acerca de los comentarios que a veces están encubiertos. Amar la belleza y la inteligencia en sí mismo. Todos somos hermosos y somos uno".* 11) *"No reproducir estereotipos que contribuyan a la exclusión o marginación de la comunidad afro. Confrontar esos pequeños racismos y manifestar que no son correctos".* 12) *"Evitar la estigmatización por rasgos físicos que en últimas son propias de todos nosotros y sólo generan odios irracionales".* 13) *"Considero que se puede hacer frente al dar alto cuando escuchemos este tipo de expresiones".* 14) *"No opinemos sobre el físico de los demás ni en bromas".* 15) *"Una personita me dijo 'Blanco' y considero que es algo normal, pero me comprometo a garantizar el respeto no juzgando por color ni etnia".* 16) *"Concientización sobre la herencia Afro y los privilegios que tenemos las personas mestizas que no nos identificamos como 'Blancos' pero igual hay un privilegio explícito".*

Autogestión étnica antirracista/Acciones pedagógicas para visibilizar el racismo: Alude a promover en las personas racializadas, la asunción y enfrentamiento del problema desde acciones de "lucha" en distintas esferas para retar el racismo, adelantando prácticas antirracistas. Desde la pedagogía como ciencia que busca reflexionar y actuar sobre la formación integral e integradora de las personas se plantea implementar acciones institucionales, individuales y colectivas que visibilicen y apunten a erradicar el racismo, sobre todo cotidiano, que sucede en las prácticas diarias de interacción.

Descriptorios o indicadores: Como descriptorios o expresiones de esta categoría encontramos: 1) *"Creo que lo primero es lograr la apropiación y empoderamiento de la 'lucha' contra el racismo por parte de las personas afro y desde sus voces y experiencias visibilizar esta problemática social. Para esto se precisa la organización social-con colectivos y movimientos que logren poner en la 'agenda pública' estas discusiones".* 2) *"Desde el respeto entender y aplicar una buena práctica descentralizando la atención con enfoque de género y raza".* 3) *"Negro no es igual a malo. Evitar palabras que incluyan el negro como malo".* 4) *"Mirar la historia".* 5) *"Generar Pedagogía desde la infancia hasta la adultez promoviendo el respeto, la tolerancia y haciendo un viaje al pasado para mostrarle a las personas las consecuencias de la segregación".* 6) *"Hacerles entender a las 5*

7 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como se ha venido mencionando, y es la motivación de la Cátedra UNESCO-UNTREF y del grupo de investigación GIAGU-BANTÚ del Programa de Estudios de las Africanías, el racismo es un flagelo peligroso para la justicia social, y, por ende, para la construcción de sociedad, el desarrollo económico, cultural y científico en y desde la diferencia de los pueblos y las culturas. La cultura en América Latina o Abya Yala, se construyó desde la ideología racista que el sujeto blanco europeo inoculó cual veneno mortal en las “venas de Nuestra América”, la cual hasta el sol de hoy pervive y destruye vidas.

La supuesta supremacía racial de la blanquitud generó una marcada desigualdad para la pervivencia con dignidad los pueblos indígenas y afrodescendientes, desigualdad que es evidente en las formas en que las personas pertenecientes a estas dos culturas mayoritariamente minorizadas habitan la educación en general y la superior, en particular. Las Universidades, como instituciones de Educación Superior, están llamadas a abrir esa puerta, que permanece cerrada para la justicia curricular, para la presencia de los sujetos, los pensamientos, las prácticas, que dialoguen y hasta reten el discurso de la historia oficial, del conocimiento válido, de los sujetos válidos; validados por la hegemonía del poder euro, norte o andinocéntrico en la cultura universitaria.

Los resultados de esta investigación, si bien no son “gnoseológicamente originales”, en el sentido que la situación es bien conocida tanto por la comunidad de estudiosos del tema como por la sociedad en general; sí constituye una novedad en el sentido que las expresiones de racismo hayan sido nombradas, visibilizadas, categorizadas y, por tanto, son un aporte a nuevos estudios sobre el tema, ya que, hasta donde llegaron nuestras pesquisas, no existe otra investigación de este talante en la Universidad de Antioquia; por ende los resultados sirven de base para abrir esta puerta, que aún permanece cerrada. El conocimiento aquí organizado permite no solo identificar expresiones de racismo cotidiano, ligado al lenguaje en las interacciones sociales; sino expresiones de racismo institucional, sistemático, como es el racismo epistémico y curricular.

Rever y nombrar las expresiones de racismo, constituye un insumo para las apuestas antirracistas, que debe emprender la Universidad, pues si bien ella no lo crea, sí ha sido reproductora del mismo por acción u omisión no solo en la

estructura y funcionamiento, donde las personas afros e indígenas en puestos de poder o representación “se cuentan con los dedos de las manos”; sino porque no ha hecho visible la importancia de esta dimensión filosófica, pedagógica y política en la formación de sus profesionales en todas las áreas. La información aquí consignada, también es un insumo para la implementación de las acciones antirracistas: cursos, programas, investigaciones, rutas de atención, protocolos, proyectos, políticas, etc., coherentes y consistentes con las reparaciones históricas que en este campo se tiene con las comunidades afro e indígenas en la Educación Superior, y la sociedad en general.

La Caja Negra como estrategia investigativa y pedagógica permitió a los sujetos de la investigación, una mirada no solo hacia afuera, sino hacia adentro de sus propios pensamientos y de sus acciones; con lo cual se configura una herramienta etnoeducativa que visibiliza y reta el racismo.

8 CONCLUSIONES Y RETOS

Iniciativas como la cátedra UNESCO-UNTREF para la erradicación del racismo en educación superior son procesos de gran valía, porque además de exponer la pregunta por los distintos grupos étnicos que han cohabitado los espacios universitarios en América Latina y el Caribe (en este caso las comunidades afrodescendientes y los distintos pueblos indígenas), dichas iniciativas contribuyen de un lado, a evidenciarlo, y de otro, a la mitigación del mismo; dado que como se manifiesta en los distintos escenarios de la vida social, este sigue siendo una “enfermedad” supremamente grave. Nombrar el racismo como enfermedad, podría hacer pensar que se acepta la naturalización del mismo; sin embargo, no es así. Es una forma de mostrar que hay una traba o tara psicosocial en quienes no han comprendido la aberración del racismo y el efecto que causa tanto en los “oprimidos” como en los “opresores”. De ahí, que sea necesario trabajar en los distintos niveles educativos y construir políticas públicas que ayuden a generar impacto que contribuya a su erradicación.

El racismo instalado en la *caja negra* de muchas personas, corriendo por las “venas de América Latina” y de otros continentes, se expresa en las prácticas de todo tipo de manera sistemática. En Argentina, por ejemplo, cómo nos permitió evidenciar el trabajo en diálogo con experiencias de otros países, es muy evidente

y viene siendo investigado en poblaciones indígenas; pero no se escapan y, por el contrario, este se expresa desde la invisibilización y la extranjerización del sujeto afro. Así lo expresa la docente investigadora, de la Universidad de La Patagonia, y coordinadora del Grupo 3, de las iniciativas, María Verónica Miranda, participando en uno de nuestros conversatorios:

[...] Frente a la situación afrodescendiente, acá pasa lo mismo. Tenemos una situación por supuesto de profunda discriminación y una representación social muy fuerte, muy estigmatizante, siendo que por ejemplo en Argentina el 92% de la población que se reconoce como afrodescendiente es argentina, hay tan solo un 8% que es extranjera, sin embargo, hay un proceso de extranjerización sobre sus cuerpos que no solamente son discriminados por color de piel sino también por una matriz xenófoba que es histórica, y forma parte de la identidad Argentina (Conversatorio María Verónica Miranda).

Esta extranjerización de las personas afros muy común en territorios de mayoría mestiza, se evidenció en la caja negra con expresiones similares, en Colombia. Por ejemplo, cuando se piensa que si eres de piel oscura no eres de Medellín o que debes ser de una “región afro” de Antioquia.

Esa *caja negra* se construyó y se fue llenando producto de los prejuicios que la colonialidad introdujo inicialmente en la sociedad desde el siglo XV, y que se fue transmitiendo de generación en generación, sobre todo en las personas andinas o criollas, herederas no solo de los bienes materiales y culturales de sus ancestros; sino también de los yerros emocionales y espirituales. El planteamiento del profesor investigador afrocolombiano, Juan de Dios Mosquera, nos permite corroborar la idea del racismo en la caja negra de la mente humana, cuando, recientemente invitado a participar de una conferencia virtual (en 2022) sobre el racismo estructural, afirmaba:

[...] el racismo es el conjunto de prejuicios que desarrollan una mentalidad en los pueblos y en nuestros países sobre la supuesta inferioridad sobre la persona afrodescendiente de piel negra, del llamado sujeto negro de la colonia y la supuesta superioridad de la persona española, europeo descendiente de piel blanca. Conjunto de representaciones, de estereotipos que reafirman la supuesta inferioridad, la subhumanidad de la persona afrodescendiente y de la persona indígena.

Para Steve Steel, investigador en este proyecto, “Colombia nació como una nación imaginaria con atributos étnicos, lingüísticos y religiosos civilizatorios de

Occidente: hombre católico, hispanoparlante, blanco-mestizo y propietario, se asume con el derecho de autorreferenciarse como colombiano” (Loango, 2019; Martín-Barbero, 2001); lo cual hace pensar también en el racismo lingüístico, que permitió desde la escuela, bajo la concepción civilizatoria de la educación, castellanizar y evangelizar a la población indígena y afrodescendiente; estrategia de dominación que posibilitó el etnocidio de las lenguas y religiones ancestrales nativas, tanto como las elaboraciones propias, el kriol, el palenquero y más de 64 lenguas habladas por los indígenas en Colombia, tuvieron que ser ocultadas del concierto comunicativo nacional, sin medir o tal vez sí, las consecuencias de despojo que ello significaría más adelante para la construcción social intercultural.

Una de las formas de racismo más evidente en esta investigación, además de las discriminaciones cotidianas, es el racismo epistémico, expresado en la continuidad del unísono del saber euro, norte y andinocéntrico en la literatura curricular, tanto como en lo que se puede denominar como “historia y cultura oficial” que circula en los programas académicos, donde el pensamiento, la cultura, las experiencias afros e indígena constituyen “asignaturas pendientes”. Si bien es cierto, en la Universidad de Antioquia, hoy existen cursos de lenguas ancestrales y de pensamientos diversos: indígena, afro, campesino, en discapacidades, entre otros; todos ellos siguen siendo marginales, por fuera del canon curricular de los programas educativos; y que, además, se hacen visibles para las Ciencias sociales y Humanas, empero, ajenas a las otras áreas.

Con la investigadora Anny Ocoró, de la Universidad del Tres de Febrero en Argentina, encontramos que el racismo epistémico se expresa de múltiples maneras: el conocimiento de afros e indígenas no vale, vale el conocimiento europeo. En la academia se subestima este conocimiento. No se citan los escritores y científicos afros e indígenas. Hay ausencia de su historia cultural en los currículos escolares. Se invisibilizan sus aportes intelectuales, pues hay ausencia de autores y producción científico-técnica, entre otros. De otra parte, el racismo se expresa también porque hay barreras al acceso a bienes y espacios culturales y científicos. Ausencia de políticas antirracistas dentro de las instituciones y currículos educativos.

Y, como lo expresaba el joven investigador, Lorenzo Vargas (2022) otra forma de racismo se expresa en la limitación del estudiante por la relación de poder educador-educando; y la sobre exigencia a los estudiantes afros e indígenas para

obtener buenos rendimientos académicos, en comparación con los demás. Todo esto, sin duda, no solo afecta la permanencia de los y las estudiantes afros e indígenas en los programas universitarios sino su rendimiento académico, llevando a la “expulsión” del sistema. El término expulsión aquí se utiliza en sentido freireano, pues para Paulo Freire, cuando un estudiante se ausenta de la institución educativa debido a exigencias, acciones u omisiones del sistema, esto no tipifica ausentismo o deserción, sino una expulsión; por tanto, no es responsabilidad atribuible al estudiante.

Por todo lo anterior, y para dejar solo unas puntadas conclusivas en este informe, que obligan a seguir investigando para seguir tejiendo sentipensaberes y generar transformaciones, traemos, de nuevo las soluciones propuestas en la caja de “Vení, retemos el racismo”.

- Continuar investigando sobre el racismo no solo en educación superior sino en todos los niveles educativos y demás escenarios sociales, para generar conocimiento, sensibilización y acciones de mitigación o erradicación del racismo.
- En el caso de la escuela, definitivamente, cambiar la conmemoración del Día de la abolición de la esclavitud, por celebrar la afrocolombianidad, como un hecho positivo en la construcción de la identidad y la sociedad nacional.
- Abrir convocatorias para proyectos de investigación en temas de racismo, afrocolombianidad e indigenidad, que motiven a docentes y estudiantes afros e indígenas a trabajar en este campo; como acciones afirmativas o de reparación educativa.
- Potenciar la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Escuelas Normales Superior, en las Facultades de Educación, como indica el decreto 1122/98; y en todas las carreras universitarias, como reto a la *injusticia curricular* recurrente.
- Implementar acciones de reparación histórica, mediante el acceso de docentes afros e indígenas a la universidad, que se encuentren conectados con las comunidades, para generar proyectos y estrategias de mitigación del racismo institucional y cotidiano.
- Promover la elaboración, utilización y divulgación de textos escolares de etnoeducación afro e indígenas para la contextualización del conocimiento

y la implementación de lecturas contextualizadas del mundo y de la vida de estos Pueblos y Comunidades en el contexto de la multi e interculturalidad.

- Aportar a la educación precedente en pueblos afros e indígenas, para que se cierre la brecha en el acceso, la permanencia y el egreso satisfactorio de los y las estudiantes en sus ciclos de vida universitaria.
- Promover la generación de espacios intra e interinstitucional para el conocimiento de las culturas racializadas y la construcción de acciones antirracistas.
- Elaborar políticas públicas antirracistas en todos los niveles del sistema educativo, particularmente en la educación superior.
- Elaborar rutas y protocolos antirracistas, donde se sancionen los casos comprobados de racismo.
- Apoyar académica, social y económicamente El programa de Estudios de las Africanías, como política de reparación; al igual que la conformación de núcleos y grupos de investigación en el campo de los estudios africanos y afrodiaspóricos.
- Proponer y acompañar al Ministerio de Educación para que se implementen políticas y currículos antirracistas, que transformen realmente la educación de cero a siempre, por una sociedad imaginada más equitativa, humanista y con justicia social, como se plantea en toda la normatividad educativa nacional.

9 ALCANCES

Como se ha dicho, y es la motivación de la Cátedra UNESCO-UNTREF y del grupo de investigación GIAGU-BANTÚ del Programa de Estudios de las Africanías, el racismo es un flagelo peligroso para la justicia social, y, por ende, para la construcción de sociedad, el desarrollo económico, cultural y científico en y desde la diferencia de los pueblos y las culturas. La cultura en Améfrica Ladina o Abya Yala, se construyó desde la ideología racista que el sujeto blanco europeo inoculó cual veneno mortal en las “venas de Nuestra América”, la cual hasta el sol de hoy pervive y destruye vidas.

La supuesta supremacía racial de la blanquitud generó una marcada desigualdad para la pervivencia con dignidad los pueblos indígenas y afrodescendientes,

desigualdad que es evidente en las formas en que las personas pertenecientes a estas dos culturas mayoritariamente minorizadas habitan la educación en general y la superior, en particular. Las Universidades, como instituciones de Educación Superior, están llamadas a abrir esa puerta, que permanece cerrada para la justicia curricular, para la presencia de los sujetos, los pensamientos, las prácticas, que dialoguen y hasta reten el discurso de la historia oficial, del conocimiento válido, de los sujetos válidos; validados por la hegemonía del poder euro, norte o andinocéntrico en la cultura universitaria.

Los resultados de esta investigación, si bien no son “gnoseológicamente originales”, en el sentido que la situación es bien conocida tanto por la comunidad de estudiosos del tema como por la sociedad en general; sí constituye una novedad en el sentido que las expresiones de racismo hayan sido nombradas, visibilizadas, categorizadas y, por tanto, son un aporte a nuevos estudios sobre el tema, ya que, hasta donde llegaron nuestras pesquisas, no existe otra investigación de este talante en la Universidad de Antioquia; por ende los resultados sirven de base para abrir esta puerta, que aún permanece cerrada. El conocimiento aquí organizado permite no solo identificar expresiones de racismo cotidiano, ligado al lenguaje en las interacciones sociales; sino expresiones de racismo institucional, sistemático, como es el racismo epistémico y curricular.

Rever y nombrar las expresiones de racismo, constituye un insumo para las apuestas antirracistas, que debe emprender la Universidad, pues si bien ella no lo crea, sí ha sido reproductora del mismo por acción u omisión no solo en la estructura y funcionamiento, donde las personas afros e indígenas en puestos de poder o representación “se cuentan con los dedos de las manos”; sino porque no ha hecho visible la importancia de esta dimensión filosófica, pedagógica y política en la formación de sus profesionales en todas las áreas. La información aquí consignada, también es un insumo para la implementación de las acciones antirracistas: cursos, programas, investigaciones, rutas de atención, protocolos, proyectos, políticas, etc., coherentes y consistentes con las reparaciones históricas que en este campo se tiene con las comunidades afro e indígenas en la Educación Superior, y la sociedad en general.

La Caja Negra como estrategia investigativa y pedagógica permitió a los sujetos de la investigación, una mirada no solo hacia afuera, sino hacia adentro

de sus propios pensamientos y de sus acciones; con lo cual se configura una herramienta etnoeducativa que visibiliza y reta el racismo.

10 LÍNEAS PARA PENSAR UNA POLÍTICA ANTIRRACISTA EN LA UDEA

- Abrir debates en la Universidad, tanto en instancias docentes, estudiantiles, administrativas y de servicios generales que visibilicen el racismo y sus efectos en las poblaciones afrodescendientes, indígenas y mestizas, en el marco de una educación que entiende el currículo como cultura y la Universidad como un campo que reconoce y valora positivamente la diversidad étnico-racial en la institución.
- Crear e implementar propuestas de formación etnoeducativa en antirracismo en la UdeA, como: diplomados, cursos, cátedras vinculantes, foros, seminarios, etc.
- Atender los casos de misoginia, xenofobia, VBG contra la población afro e indígena, con enfoque diferencial.
- Ampliar y vincular plazas docentes y administrativas para la población afro e indígena en la Universidad de Antioquia, como forma concreta de acciones de reparación histórica.
- Ampliar a un 30% los cupos de admisión especial para estudiantes afros e indígenas a las carreras profesionales en la Universidad.
- Apoyar académica, administrativa y presupuestalmente las iniciativas de trabajos de los grupos afros en la UdeA.
- Abrir convocatorias de investigación internas y externas, que vinculen estudiantes y docentes afros y/o indígenas en los grupos de trabajo; preferiblemente en diálogo de saberes con comunidades y organizaciones sociales.
- Apoyar el diseño, elaboración y producción de materiales educativos sobre el racismo en educación, con énfasis en grupos de trabajo que vinculen como ejecutores a estas poblaciones.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas-CIEP, de la Facultad de Educación por avalar esta propuesta, al equipo de Ude@Educación virtual, adscritos a Vicerrectoría de Docencia, por el apoyo con medios técnicos y audiovisuales para las sesiones de trabajo presencial y virtual; al equipo de UNESCO-UNTREF por aceptar nuestra propuesta en la convocatoria y en especial a María Verónica Miranda, por su constante apoyo en la ruta a seguir.

Al profesor-investigador Steve Steel Castillo. etnoeducador, docente de literaturas africanas y afrocaribeñas, coordinador General de la iniciativa UdeA Diversa y cofundador del colectivo interuniversitario de jóvenes raizales Dii RUTTUS Projek en la ciudad de Medellín; por sus aportes conceptuales y experienciales.

Agradecimiento especial a los semilleros del Grupo de investigación GIAGU-BANTÚ:

* Marilady Robledo Blandón. Estudiante Economía UdeA, 1^{er} semestre / Integrante del Colectivo Estudiantes Afros en la UdeA –AFROUDEA.

* Diana Marcela Loaiza Ruíz. Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales UdeA, 6° semestre.

* Luz Angélica Abadía Durán. Estudiante Economía UdeA, 2° semestre / Integrante del Colectivo Estudiantes Afros en la UdeA –AFROUDEA.

* Santiago Reyes. Estudiante Psicología UdeA, 3^{er} semestre / Integrante del Colectivo Estudiantes Afros en la UdeA –AFROUDEA.

* Por su compromiso y deseo de aprender a investigar -investigando, por tanto, claves en la recolección y organización de la información. Su energía y aporte de las experiencias directas fueron fundamentales para el logro de los objetivos.

REFERENCIAS

LANDER, Edgardo. Compilador. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LOANGO, Anny Ocoró. Las múltiples formas del racismo. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 13, 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Imaginario de Nación: pensar en medio de la tormenta*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

MATO, Daniel. Racismo y Educación Superior en América Latina. *Colección Apuntes*, Tres de Febrero, n. 1, 2019. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1Kiuuj_lfODx8mZp0BraCOGATu9JEqEG/view. Acceso em 3 fev. 2023.

MONTOYA, Pompilio Peña. Racismo y violencia estatal, las causas del conflicto y la desigualdad en el Pacífico Nariñense. *Hacemos memoria*, Medellín, 18 ago. 2021. Disponible en: <https://hacemosmemoria.org/2021/08/18/racismo-y-violencia-estatal-las-causas-del-conflicto-y-la-desigualdad-en-el-pacifico-narinense/>. Acceso el: 15 enero 2023.

SEGATO, Rita Laura. Racismo, Discriminación Y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. In: ANSION, Juan; TUBINO, Fidel (Ed.). *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. Disponible en: <https://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/Rita-Laura-Segato-Racismo.pdf>. Acceso el: 3 enero 2023

MICROVÍDEOS TESTIMONIALES DE LA INICIATIVA CAJA NEGRA

ÁNGELA Mena, Docente investigadora. Abriendo la caja negra del racismo estructural. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022. 1 vídeo (4 min 7 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LkNs9MwgSU4&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHjHjsAAYN-ojXhf&index=34>. Acceso el: 3 enero 2023.

CÁTEDRA Jesús Alberto Echeverry. Medellín: Universidad de Antioquia, 2024. 1 vídeo (1 hr 31 min 59 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3doosP33O8&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHjHjsAAYN-ojXhf&index=33>. Acceso el: 3 enero 2023.

DIANA Loaiza, estudiante Facultad de Educación. Abriendo la caja negra del racismo estructural. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022. 1 vídeo (1 min 25 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qaz0ywYfhA0&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHjHjsAAYN-ojXhf&index=35>. Acceso el: 3 enero 2023.

ISABEL Cristina Romaña, permanencia UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022. 1 vídeo (5 min 30 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sMoSPtw4vtM&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHjHjsAAYN-ojXhf&index=36>. Acceso el: 3 enero 2023.

LORENZO Vargas, estudiante e investigador UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022. 1 vídeo (3 min 23 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kjPxIDZ76Fg&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHj_HjsAAYN-0jXhf&index=37. Acceso el: 3 enero 2023.

LUZ Angélica Abadía, estudiante UdeA. Abriendo la caja negra del racismo estructural. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022. 1 vídeo (2 min 46 seg). Publicado pelo canal Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=EFjFpTsp9gQ&list=PL6d5rSzAD8N9nYHW8jHj_HjsAAYN-0jXhf&index=38. Acceso el: 3 enero 2023.

Sobre os autores:

Angela Emilia Mena Lozano: Estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia. Magister en Educación en el área de Docencia e Investigación en la Universidad Santander de México. Especialista en planeación, administración y evaluación de proyectos sociales y educativos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciada en Psicopedagogía y Administración educativa en la Universidad Diego Luis Córdoba – Quibdó, Chocó. Profesora y Coordinadora de Estudios de las Africanías en la Universidad de Antioquia. Coordinadora Grupo de Investigación GIAGU-BANTÚ. **E-mail:** angela.mena@udea.edu.co, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9647-2824>

Ana Rosa Herrera Campillo: Magister en Comunicación y Cultura en Pontifical Xavierian University. Licenciada en Ciencias Sociales en Universidad Pedagógica Nacional Bogota. Especialización en Computación para la Docencia en Universidad Antonio Nariño. Investigadora independiente, Grupo de investigación GIAGU-BANTÚ, Universidad de Antioquia. **E-mail:** anarosaherrerac@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-2098-9493>

Isabel Cristina Romaña Salcedo: Universidad de Antioquia – Investigadora – Grupo de investigación GIAGU-BANTÚ. **E-mail:** isabel.romana@udea.edu.co, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-0993-3649>

Lorenzo Fernando Vargas Tello: Universidad de Antioquia- Estudiante de economía- Grupo de investigación GIAGU-BANTÚ. **E-mail:** lorenzo.vargas@udea.edu.co, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-6810-2244>

Recebido em: 15/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/01/2024

UEL na luta contra o racismo: desafios e perspectivas político-institucionais

UEL in the fight against racism: political-institutional challenges and perspectives

Mônica Kaseker¹

Wagner Roberto do Amaral¹

Andréa Pires Rocha¹

Marleide da Silva Rodrigues Perrude¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.964>

Resumo: O artigo apresenta a experiência da Campanha *UEL na luta contra o racismo* desenvolvida pela Universidade Estadual de Londrina, em parceria com a Cátedra Unesco Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Desde a implementação das políticas afirmativas, seja por meio de vagas suplementares para estudantes indígenas e cotas para estudantes negros/as, a partir dos anos 2000, a instituição vem sendo provocada a discutir as diferentes expressões de racismo e as estratégias para o seu enfrentamento. Percebe-se que a participação da UEL, assim como de outras 25 universidades de diversos países, respondendo à Chamada de Ações na Internet para a Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, organizada em 2020 pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, foi fundamental para um posicionamento institucional e de permanente atenção e ação no combate ao racismo.

Palavras-Chave: Ações afirmativas; Racismo; Educação superior.

Abstract: The article deals with the campaign *UEL in the fight against racism* developed by the State University of Londrina, in partnership with the Unesco Higher Education Chair, Indigenous Peoples and Afro-descendants in Latin America. Since the implementation of affirmative policies for afro-descendent and indigenous students, from the 2000s, the institution has been discussed the different expressions of racism and strategies for confronting them. In 2020, the Unesco Chair in Higher Education and Indigenous Peoples and Afro-descendants in Latin America organized a call for Actions on

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

the Internet for the Eradication of Racism in Higher Education in Latin America. UEL, as well as 25 other universities from different countries, responded to this notice. This participation was fundamental for an institutional position and permanent attention and action in the fight against racism.

Keywords: Affirmative action; Racism; Higher education.

1 INTRODUÇÃO

A mente, essa ninguém pode escravizar
(Maria Firmina dos Reis)

No Brasil, o projeto genocida que atingiu os indígenas e as populações africanas sequestradas e escravizadas deixou marcas deletérias que persistiram mesmo no contexto pós-abolição, terreno no qual ocorre a consolidação do modo de produção capitalista periférico e dependente (Moura, 2019). Abdias do Nascimento (2016) explica que o genocídio do negro brasileiro foi um projeto assentado em duas estratégias, que tinham por meta solucionar o problema da “mancha negra”. A primeira, se mostra no embranquecimento dos corpos que teve início no estupro da mulher negra, ou seja, “[...] o crime de violação e subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações” (Nascimento, 2016, p. 83). A imposição da miscigenação dos corpos se soma à segunda estratégia do genocídio, o embranquecimento cultural, que foi impetrado por processos de inferiorização da cultura africana e afro-brasileira. No caso do Brasil, essa lógica se vale do mito da democracia racial, eficaz ideologia que

[...] só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de ser tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidados bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação, mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença da inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 110)

Em síntese, “[...] não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio” (Nascimento, 2016, p. 123). Lélia Gonzáles também nos auxilia nessas reflexões, ao enfatizar que,

[...] a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (González, 2020, p. 119)

Ou seja, a historicidade do genocídio também se mostra na perpetuação da lógica elitista cuja a qual o acesso ao direito à educação se consolidou no país, determinando que a universidade seria território para poucos, em especial, pessoas brancas, de sexo masculino e de classe econômica abastada. É inegável o lugar do racismo estrutural nessa sociabilidade, que segundo Silvio Almeida (2018, p. 38) existe em “[...] decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares [...]”. Por outro lado, há que se considerar que mesmo com toda violência e anulamento, a resistência negra e indígena persiste, como também aborda Clóvis Moura (2019) a partir da categoria quilombagem. A perspectiva da luta, da resistência e da re-existência está presente na história dos povos indígenas no Brasil e na América Latina onde, segundo Ailton Krenak, “o futuro é ancestral” (Krenak, 2022).

O sujeito coletivo, que hoje entendemos como movimento(s) negro(s) e indígena(s), tem se mostrado em luta há mais de 500 anos, com pautas que sempre versaram pelo direito à liberdade, à vida, à existência, à educação, entre outras. Portanto, a presença da população negra e indígena por meio de políticas afirmativas na educação superior brasileira, fruto dessas lutas, é recente e marcada, a partir da década de 2000, por iniciativas e experiências institucionais isoladas, sem articulação nacional. Tais ações e políticas afirmativas evidenciaram como elemento chave a existência do racismo estrutural e histórico na formação social, política e cultural brasileira. Desta forma, reconhecer afirmativamente e viabilizar a presença e os percursos acadêmicos de estudantes indígenas e negras/

os na educação superior pública no país foi uma forma de reconhecer as diversas expressões do racismo e buscar sua superação.

Nesse contexto, emergem as políticas de vagas suplementares para indígenas e de cotas raciais para negras/os na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo esta instituição uma das pioneiras no país. Somente 10 anos depois das primeiras iniciativas institucionais de ações afirmativas, foi promulgada a Lei nº 12.711 – Lei de Cotas (Brasil, 2012) - sendo um marco na promoção da igualdade racial no Brasil. Esta lei ampliou as possibilidades de acesso à população negra e indígena nas instituições federais de educação superior e fortalece as experiências das universidades estaduais, assim como a da UEL. Com isso, intensificam-se os desafios institucionais para garantir permanência a estes estudantes e para enfrentar o racismo que passa a se explicitar com as presenças destes sujeitos.

A intensa, progressiva e desafiadora presença indígena e negra na educação superior no Brasil nos últimos 20 anos sinaliza, por si, as possibilidades da pauta antirracista na universidade. O massivo ingresso e permanência de indígenas e negros na educação superior, até então não concebidos neste espaço enquanto uma política pública, deu maior visibilidade às situações de racismo e preconceito e, ao mesmo tempo, possibilitou indagar o sentido da universidade pública e da produção do conhecimento, afirmando e fortalecendo pedagogias antirracistas neste espaço. De tal forma, as experiências brasileiras passam a dialogar com demais iniciativas latino-americanas por meio de redes de intercâmbios e de colaboração como a Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL).

De tais iniciativas, este trabalho apresenta e reflete sobre a Campanha *UEL na luta contra o racismo*, desenvolvida pela UEL em parceria com a Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Buscamos contextualizar as políticas afirmativas voltadas à população negra e indígena construídas na UEL, situando a experiência da Campanha no processo de amadurecimento político e institucional desta Universidade. Fundamental ainda, neste texto, detalharmos o processo de organização e mobilização da Campanha, as produções dela decorrentes, assim como seus desdobramentos e impactos.

A este trabalho, portanto, somam-se muitas vozes de distintos sujeitos e setores na UEL, bem como se articula a várias outras reflexões que vêm sendo

produzidas e disseminadas na América Latina em torno da luta antirracista na educação superior, afinal de contas, como está na epígrafe desta introdução, a mente não se pode escravizar.

2 MEMÓRIA DAS AÇÕES CONTRA O RACISMO E PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

A Universidade Estadual de Londrina², assim como outras IES públicas no país, passa a constituir e evidenciar sua perspectiva de vanguarda pelo ingresso e permanência de estudantes indígenas e negros no início dos anos de 2000. De formas politicamente distintas, cada um desses dois segmentos foi ocupando seu espaço no universo acadêmico desta instituição estadual interiorana e pautando e visibilizando sua teimosa presença. A presença destes sujeitos num espaço ainda tão elitizado como a universidade, principalmente em cursos de graduação de significativa concorrência para ingresso, passou a evidenciar diferentes expressões de racismo sejam estas estruturantes ou sutis, bem como distintas e criativas formas de resistência por estes estudantes (Amaral, 2019a).

Num contexto de iniciativas localizadas e isoladas promovidas por IES públicas no país, destacamos o tímido ingresso de estudantes indígenas na UEL por meio da Lei Estadual 13.134 (Paraná, 2001), que institui vagas suplementares para este segmento nas IES Estaduais do Paraná. Tímido devido a ausência de debates que antecederam tal lei junto às comunidades indígenas e com as IES envolvidas, bem como pelo reduzido número de vagas disponibilizadas para este ingresso, indicando apenas três para cada universidade estadual, por ano³ (Paulino, 2008; Amaral, 2020). O ingresso de apenas três indígenas anualmente em cada IES revelava os riscos de isolamento destes estudantes e as fragilidades das IES no seu acolhimento, na assistência estudantil e nas garantias de permanência.

Ainda assim, a experiência paranaense, da qual integra a UEL, foi pioneira no país na criação e institucionalização de uma política estadual de ingresso de

² A UEL foi fundada em 1970 e se localiza no interior do Estado do Paraná (Brasil). Possui 52 cursos de graduação e 191 de pós-graduação, englobando uma comunidade de 25 mil pessoas entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos. Disponível em: <https://portal.uel.br/conheça-a-uel/>.

³ A Lei Estadual n. 14.995 (Paraná, 2005), altera a referida lei de 2001 passando a instituir seis vagas suplementares anuais para cada Universidade Estadual do Paraná.

indígenas na educação superior pública, em instituições e cursos convencionais (Luciano; Amaral, 2021), promovendo, de forma inédita, um processo de seleção específico denominado como Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, estando atualmente na sua 22ª. edição.

Para viabilizar o acompanhamento dos estudantes indígenas foi criado um programa permanente de ensino denominado Programa de Formação Intercultural. A partir do ano de 2006, passa a ser constituída a Comissão Universidade para os Índios⁴ (CUIA) em âmbito estadual e a CUIA da UEL, cujo papel essencial se constituiu no acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas (Amaral, 2020; Amaral; Silvério, 2016; Amaral, 2019b). Tais espaços institucionais possibilitaram a permanente avaliação, formulação e instituição de novas estratégias de enfrentamento à retenção e à evasão dos indígenas na universidade, estando estas muito associadas às expressões de racismo, principalmente no cotidiano dos cursos. Destaca-se nesse processo a implantação da experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL, no ano de 2014, sendo esta uma modalidade específica de graduação inédita no Brasil e na América Latina (Alves, 2016; Amaral, 2020).

No mesmo contexto e em paralelo ao ingresso de indígenas na UEL, no ano de 2004 foi aprovada pelo Conselho Universitário desta instituição a adoção da política de cotas para candidatos autodeclarados negros e oriundos de escolas públicas⁵. Tal deliberação da UEL se somaria a outras iniciativas pioneiras desta mesma natureza no país pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2002 e pela Universidade de Brasília (UnB) em 2003.

Diferente da iniciativa de ingresso de indígenas nas IES estaduais paranaenses, conduzida pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR) sem diálogos com as organizações indígenas, a política de cotas raciais na UEL foi provocada e proposta pelo movimento social negro de

⁴ O nome da CUIA foi alterado para Comissão Universidade para Indígenas por meio da Portaria SETI n. 037/2022, após vários debates realizados junto aos membros da CUIA Estadual, estudantes e lideranças indígenas do Paraná.

⁵ A Resolução n. 078/2004, do Conselho Universitário da UEL, estabeleceu no seu artigo 1 que “até 40% (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros”.

Londrina já no ano de 2002, junto a então Reitora Profa. Dra. Lygia Lumina Pupatto, recém empossada neste cargo (Pacheco, 2019).

A política de cotas raciais na UEL passou por diferentes fases e avaliações nos últimos 18 anos sendo que a última deliberação do Conselho Universitário desta instituição sobre esta matéria (Resolução do Conselho Universitário nº 008/2017) estabeleceu reserva de 45% das vagas para cada curso de graduação para ações afirmativas sendo: 20% do total das vagas para estudantes oriundos da escola pública, 20% para estudantes autodeclarados negros oriundos da escola pública, e 5% para estudantes autodeclarados negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação, representando um avanço para as políticas afirmativas nesta Universidade (Pacheco, 2019).

Uma das estratégias definidas pela gestão da UEL para viabilizar a permanência de estudantes cotistas foi a criação do Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL (PROPE), no ano de 2013, que passou a mobilizar e articular diversos serviços e programas voltados a esses acadêmicos, dentre eles o SEBEC - Serviço de Bem Estar à Comunidade (Pacheco, 2019). O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UEL também se constituiu num espaço fundamental de fomento ao debate, sistematização e acompanhamento da política de cotas raciais na instituição.

Tais iniciativas passaram a compor um conjunto ainda internamente isolado e desarticulado de ações afirmativas na UEL demandando esforços e espaços institucionais de diálogo e integração das ações. As presenças negra e indígena na universidade evidenciaram o que passamos a reconhecer como racismo estrutural

Este problema, originado en el período colonial, continua vigente. Si bien en algunos países los comportamientos abiertamente racistas hacia estas personas y comunidades son menos habituales, existen desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales, prejuicios y prácticas que continúan reproduciendo inequidades. Las expresiones ‘racismo oculto’, ‘solapado’, ‘no visible’, ‘estructural’ y ‘sistémico’ permiten llamar la atención respecto de estos problemas (Mato, 2019, p. 5)

De acordo com Anny Ocoró Loango, na América Latina - e podemos afirmar que o Brasil não é exceção - a cor da pele pode marcar alguém com o estigma de ser visto como inferior.

Es una doble situación de discriminación, detrás la cual se esconde una ideología racista que asume que negros e indígenas carecen de cualidades intelectuales. Por su color de piel automáticamente se los asocia a los empleos menos calificados, al trabajo pesado y a un bajo nivel educativo (Loango, 2019, p. 2).

Desta forma, o combate ao racismo nas universidades precisa estar profundamente integrado às ações afirmativas.

Inspirados nas experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas desde o ano de 2002 e dos estudantes ingressantes pelas cotas raciais e sociais desde o ano de 2005, foram realizados vários eventos na UEL pautando a necessidade de maior articulação dos esforços empreendidos pelos diferentes órgãos, serviços, setores e programas. Destacamos seis eventos fundamentais que foram provocando e pavimentando os encontros e articulações entre as experiências e políticas institucionais da UEL:

- Seminário de Articulação das Ações Afirmativas no Estado do Paraná promovido pela CUIA e NEAB da UEL em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil), nos dias 22 e 23 de outubro de 2014, nas dependências da UEL;
- I Fórum Permanência Estudantil e Direitos Humanos da UEL promovido em parceria do PROPE, CUIA, NEAB e SEBEC da UEL, realizado nos dias 14 e 15 de maio de 2018, nas dependências da UEL;
- Evento Dia Internacional de Eliminação da Discriminação Racial: combate ao racismo na UEL, promovido em parceria da CUIA, NEAB, PROPE e SEBEC da UEL, realizado no dia 21 de março de 2019, contando com a assinatura do Pacto pela Eliminação do Racismo na UEL pelo Reitor da UEL e demais autoridades públicas e lideranças do movimento social negro e indígena de Londrina e região;
- Campanha *UEL na luta contra o racismo*, promovida pela CUIA e o NEAB da UEL em parceria com a Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina⁶, sediada na Universidad

⁶ Campanha vinculada a Chamada de Propostas de Ações na Internet para a Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, promovida pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, por meio do seu Programa Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior (Amaral; Patzi, 2021).

Tres de Febrero, Argentina. Realizada no período de 15 de setembro a 15 de novembro de 2020, por meio virtual considerando o contexto pandêmico mundial. Esta campanha promoveu oficinas com estudantes negras/os e indígenas resultando na produção de micro vídeos com narrativas destes sujeitos, um Webinar para reflexão sobre as expressões do racismo na educação superior, culminando com a assinatura da Carta Compromisso UEL na *Luta contra o racismo* pelo Reitor da UEL e demais autoridades públicas e lideranças do movimento social negro e indígena de Londrina e região;

- Marcha UEL na luta antirracista e pela diversidade: em 12 de maio de 2022 a comunidade universitária realizou uma marcha em resposta a um caso de racismo ocorrido na semana anterior, no Centro de Ciências Exatas, o CCE. Pichações discriminatórias e de apologia ao fascismo e ao nazismo foram encontradas em um dos banheiros do centro de estudos. A marcha foi aprovada pelo Conselho Universitário como uma manifestação oficial da UEL contra o racismo. Uma nota de repúdio também foi assinada por instâncias da Universidade e por representações da sociedade civil (O Perobal, 2022).

- Lançamento da Campanha Permanente *UEL na Luta contra o Racismo*, realizado no dia 21 de março de 2023, sendo promovido por um Grupo de Trabalho Ampliado que reúne vários órgãos, setores e programas voltados as políticas afirmativas e de permanência de estudantes negros e indígenas na UEL, coordenado diretamente pela Reitora desta instituição. Nesta ocasião, foi assinado o Pacto *UEL na luta contra o racismo*, pela Reitora da UEL e demais autoridades públicas e lideranças de movimentos sociais negro e indígena.

Esta cronologia nos provoca a compreensão do processo de articulação interna das iniciativas e ações desenvolvidas pela UEL, num primeiro momento muito voltadas ao reconhecimento das políticas afirmativas existentes nesta instituição, principalmente com ênfase ao ingresso e permanência e, na sequência, focadas nas ações de desvelamento e enfrentamento ao racismo. Demonstra ainda o amadurecimento da articulação e diálogo dos diferentes setores e, sobretudo, de pessoas estratégicas neles inseridas. As cartas e pactos produzidos coletivamente e assinados passam a sinalizar o compromisso institucional a ser assumido pela UEL reconhecendo várias demandas e pautas dos diferentes

setores. Dentre os compromissos registrados nestas cartas e assumidos pelas gestões da UEL, destacamos três significativos: a implantação de reserva de vagas para indígenas, negras/os e pessoas com deficiência em todos os programas de pós-graduação⁷; a constituição de um Grupo de Trabalho para estudo e proposição de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil; a realização de uma campanha permanente contra o racismo na instituição.

Destacamos que tal processo de articulação e, principalmente de assunção do compromisso de uma campanha permanente de enfrentamento ao racismo, passa a ter mais concretude a partir da participação da UEL na primeira edição do Programa Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. A proposição e seleção da UEL neste Programa possibilitou a primeira iniciativa da Campanha *UEL na luta contra o racismo*, desenvolvida no ano de 2020, tema a ser apresentado e refletido neste texto.

3 A CAMPANHA UEL NA LUTA CONTRA O RACISMO EM 2020

No fatídico 2020, ano em que o mundo viveu as maiores restrições devido à Pandemia Covid 2019, a UEL assim como outras 25 universidades da América Latina, participou da Chamada de Ações na Internet para a Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina organizada pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, entre os meses de setembro e novembro. Estas universidades atenderam ao chamado do Programa Iniciativa pela Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, divulgado pela Cátedra entre maio e julho daquele ano, para que as instituições desenvolvessem ações na internet para erradicar o racismo (Amaral; Patzi, 2021).

Docentes e discentes já envolvidos em ações de combate ao racismo na UEL, assim como relacionadas à interculturalidade e à inclusão de jovens indígenas e

⁷ A política de reserva de vagas para indígenas, negras/os e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação na UEL foi implantada por meio da Resolução CEPE/UEL n. 034/2021, de 01 de julho de 2021, passando a se efetivar para a seleção e ingresso de candidatos para o 1º semestre de 2022. Tal resolução foi resultado de produção coletiva de um Grupo de Trabalho instituído com esta finalidade, sendo discutida e aprovada pelas instâncias colegiadas deliberativas da UEL.

negros na universidade, uniram esforços para inscrever a proposta, que foi selecionada pela Cátedra para ser implementada e compartilhada com as demais ações desenvolvidas em toda a América Latina.

Na ocasião, o grupo considerou:

Disseminar conceitos e reflexões afirmativas por meio dos espaços virtuais torna-se uma alternativa fundamental para combater o racismo na educação superior. É imprescindível que tais ações sejam institucionais, afirmando a presença negra e indígena no ambiente acadêmico, fazendo com que a universidade assuma sua função reflexiva, intercultural e dialógica com epistemologias, cosmologias e temáticas até então ocultadas no cotidiano da sociedade brasileira. Tal proposta intenciona pautar na UEL uma campanha institucional e permanentemente articulada entre setores internos, servidores, docentes, estudantes e pesquisadores negros e não negros, indígenas e não indígena de combate ao racismo que ainda se apresenta sutil e estrutural na nossa sociedade (Carta de Candidatura, 2020)

A proposta nomeada *UEL na luta contra o racismo* previa um conjunto de ações ao longo do período de 15 de setembro a 15 de novembro de 2020, incluindo os estudantes negros e indígenas, culminando na produção e proposição de uma campanha permanente por meio de uma agenda de atividades permanentes para o ano letivo de 2020-2021. As seis ações propostas visavam a sensibilização da comunidade acadêmica e serão detalhadas mais adiante.

Foram proponentes dessas ações, a equipe: a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UEL) e docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Stricto Sensu em Sociologia, Maria Nilza da Silva; a coordenadora da Comissão Universidade para Indígenas da UEL (CUIA/UEL), docente do curso de graduação em Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação, Mônica Panis Kaseker; o membro da coordenação colegiada CUIA/UEL e da Comissão Étnico-Racial de Psicologia/PR, docente do curso de graduação de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Jefferson Olivatto da Silva; a coordenadora do grupo de Pesquisa vinculado ao CNPQ "Aquilombando a Universidade: estudos sobre Racismo, Direitos Humanos e Resistências", docente da graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Andréa Pires Rocha; a pesquisadora do NEAB-UEL e do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO-UEL) Mariana Panta;

Alexandro da Silva estudante do curso de Ciências Sociais pertencente à etnia Guarani Nhandeva, da Terra Indígena Laranjinha, no município de Santa Amélia, no Estado do Paraná e membro da Articulação dos Estudantes Indígenas da UEL (ARTEIN); Amauê Lourenço Guarani Jacintho, estudante do curso de Ciências Sociais pertencente à etnia Guarani Nhandeva, também da Terra Indígena Laranjinha; e o mestrando em Comunicação Lucas Fernando Ribeiro, que ficou responsável por toda a comunicação da campanha, desde o planejamento, edições de vídeo e postagens. Esta equipe também contou com o apoio de Wagner Roberto do Amaral, membro da CUIA/UEL e docente do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL, na ocasião participando também como colaborador da Campanha pela Erradicação do Racismo na Educação Superior pela Cátedra Unesco.

A primeira atividade foi realizada em 15 de setembro e consistiu em uma roda de conversa *on line* que contou com narrativas de enfrentamento do racismo na UEL por parte de estudantes negros cotistas, negros estrangeiros e indígenas. Neste encontro inicial transmitido pelo Canal do NEAB no YouTube e difundido pelas redes sociais Facebook e Instagram, foram apresentados dois micro vídeos produzidos pela Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes da América Latina: as falas de Anny Ocoró Loango, do Conicet/Universidad Tres de Febrero, da Argentina, e de Marcia Mandepora Chunday, reitora da Unibol/Guarani, da Bolívia, por abordarem a questão da presença afrodescendente e indígena nas universidades como fator fundamental na erradicação do racismo⁸. Na ocasião, foi lançado o convite para a participação na gravação de micro vídeos de discentes e docentes negros e indígenas na UEL e na elaboração de uma logomarca para o site da campanha.

Em seguida, iniciou-se a segunda ação que previa a produção de 12 micro vídeos de relatos de vivências e estratégias de superação do racismo na UEL, com a participação de discentes e docentes negros e indígenas. Foram utilizados os micro vídeos já produzidos pela Cátedra como referência. Porém, ao longo do processo e dentro do curto prazo que estipulamos, tivemos dificuldades de

⁸ Os micro vídeos citados e outros produzidos podem ser encontrados pelo link: <http://unesco.untref.edu.ar/videos-producidos-por-untref-media?fbclid=IwAR0T8ovPIB-qBiu3c55fxOb9A2U-e6rjZv7g8uHZj5EPjXq1UtHe3VwJlTOc>

mobilizar e conseguir produzir os 12 vídeos. Conseguimos seis produções de estudantes indígenas e cinco de estudantes afrodescendentes.

Para a produção, foi elaborado um breve manual com orientações para a gravação que deveria ter até três minutos. Foi proposta uma pergunta guia como disparadora de todas as falas: no que a Universidade precisa avançar para acabar com o racismo?⁹ Os depoimentos dos jovens foram marcantes. O estudante Guarani Nhandeva, Alexandro da Silva, por exemplo, enfatizou que o racismo é uma herança colonial na universidade:

Falar de racismo é falar também de perguntas ou de questionamentos que envolvem a presença indígena na universidade. Como por exemplo: você é índio de verdade? O que você está fazendo na universidade? Ou também mesmo esse mito de indígena preguiçoso que corre na sociedade. Tudo isso é fruto e reflexo de um colonialismo racista, que ocultou as histórias dos povos indígenas, que construiu uma história alicerçada por uma inverdade refinada, né? [...] Não foi indígena ou negro que trouxe o racismo. O racismo veio de uma sociedade colonizadora que se julgava superior às outras culturas (Silva, estudante, em 2020)

Já o estudante cotista Lucas Lobato destacou que o racismo estrutural se expressa pelo não acolhimento

Uma das questões que me leva a pensar é sobre a representatividade que temos dentro da universidade. Quando você entra numa universidade você tem a ideia de que todos ali são iguais e que você vai ser aceito em qualquer espaço, mas você logo se frustra porque o seu perfil muitas vezes não é aceito ou se enquadra em alguns espaços que estão ali destinados. Espaços esses criados pelo sistema, ou seja, o sistema ou racismo estrutural presente na universidade. E tudo isso vem em confronto ao meu perfil, ou seja, pelo meu estilo de cabelo, pelas minhas roupas que vão à universidade que muitas vezes são as únicas que eu tenho pra estar ali. A minha fala, o meu modo de expressar. E sem esquecer do meu tom de pele (Lobato, estudante, em 2020).

Outra ação consistiu na divulgação de 10 micro vídeos produzidos pela Cátedra anteriormente nos veículos de comunicação da UEL e parceiros: TV UEL (canal institucional da universidade), uma versão em áudio na UEL FM (emissora

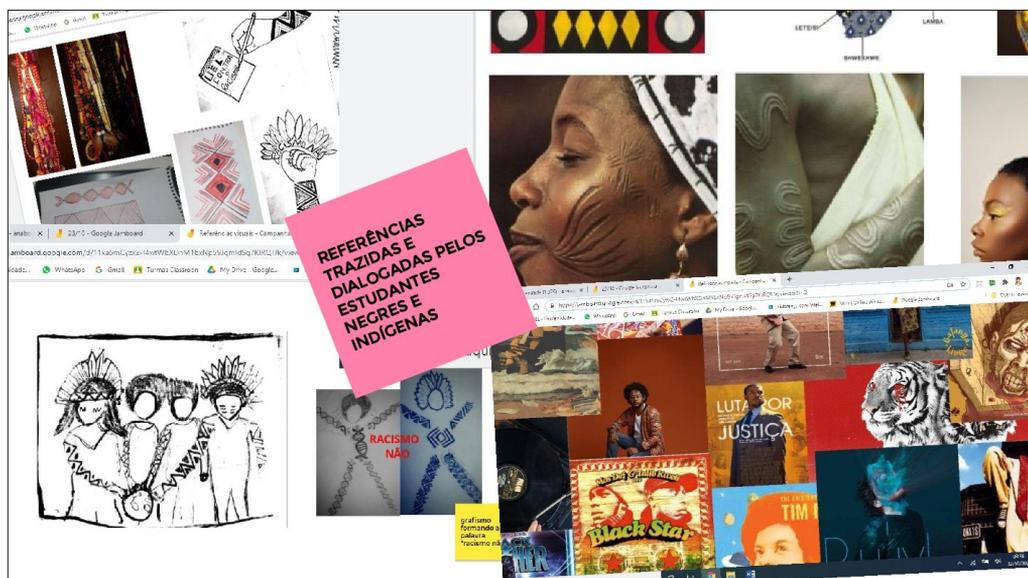
⁹ Foi recomendado que gravassem com o celular posicionado na horizontal e bem fixado, na altura dos olhos, tomando cuidados com o fundo, as roupas e acessórios e iluminação. Também houve recomendações quanto a buscar um espaço silencioso e a apresentar os conteúdos de forma breve e objetiva.

educativa da universidade), Projeto Tecendo Redes (que atuava junto a outros coletivos e universidades brasileiras). Todos com programação disponível *on-line*. Os micro vídeos foram selecionados de forma a representar os segmentos afrodescendentes e indígenas de diferentes países. Sobre a temática indígena: Daniel Loncon (Argentina), Nayra Eva Cachambi Patzi (Argentina), Eriki Miller Lima (Brasil), Shailili Zamora Aray (Argentina), Maria Calambas (Colômbia). Sobre a questão afrodescendente: Joana Célia dos Passos (Brasil), Guilherme Diniz (Brasil), Henry Rebolleto (Colômbia), Francisca Marleide do Nascimento (Brasil) e Miriam Gomes (Argentina)¹⁰. As publicações foram mensais, estendendo-se ao longo do calendário letivo de 2020/2021, como continuidade das ações.

A quarta ação desenvolvida foi a produção de peças de divulgação da proposta *UEL na luta contra o racismo* com elaboração de logomarca e site de forma colaborativa. Estudantes foram convidados a elaborar e enviar propostas para a construção da logomarca. Novamente foi desafiador mobilizar os estudantes a participarem da atividade *on-line*, que ocorreu nos dias 7 e 9 de outubro, visto que a essa altura as aulas haviam sido retomadas no sistema remoto e os estudantes ainda amargavam com a falta de estrutura e equipamentos para acompanhar as atividades. A oficina foi organizada pela professora Ana Luisa Boavista Cavalcante, do curso de Design Gráfico da UEL, com a colaboração das estudantes Júlia Squarça e Natália Devergenes (Figura 1).

¹⁰ Os micro vídeos podem ser acessados pelo link: <http://unesco.untref.edu.ar/videos-producidos-por-untref-media?fbclid=IwAR0T8ovPIB-qBiu3c55fxOb9A2Ue6rjZv7g8uHZj5EpJXq1UtHe3VwJIToc>

Figura 1 - Oficina Colaborativa pelos aplicativos Jamboard e Google Meet



Fonte: Campanha, 2020

Figura 2 - Peças produzidas colaborativamente em 2020



Fonte: Campanha, 2020.

A quinta ação foi a criação de canais próprios para a Campanha. A Coordenadoria de Comunicação da UEL criou um site para a veiculação de

materiais de pesquisa e de conscientização no combate ao racismo. A partir da produção da logomarca e manual de identidade da campanha, a equipe que propôs as ações criou os perfis nas redes sociais Facebook e YouTube.

A sexta ação proposta foi realizada no dia 20 de novembro, marcando o Dia da Consciência Negra no Brasil, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O webinar *Por uma universidade antirracista!* teve como objetivo apresentar a proposta da campanha permanente *UEL na luta contra o racismo* e foi transmitido pelo canal do NEAB no YouTube. Foram convidados o então reitor da UEL, professor Sérgio Carlos de Carvalho, o coordenador da Cátedra da Unesco Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, sediada na Universidad Tres de Febrero, na Argentina, professor Daniel Mato e ainda, como conferencistas, o pesquisador Acácio Sidinei Almeida Santos, da Universidade Federal do ABC (UFABC) e a professora doutora Rita Gomes do Nascimento, pertencente ao povo Potiguara e integrante do Conselho Estadual de Educação do Ceará. O evento mediado pela professora Andrea Pires da Rocha, colaborado do NEAB-UEL e coordenadora do Aquilombando a Universidade, que ao longo da atividade mencionou a violenta e revoltante morte de João Alberto Silveira Freitas¹¹, homem negro de 40 anos, que foi espancado até a morte no estacionamento do mercado Carrefour, ocorrido no dia anterior. Ao final do evento foi apresentada uma carta compromisso, selecionamos alguns trechos que consideramos importante registrar:

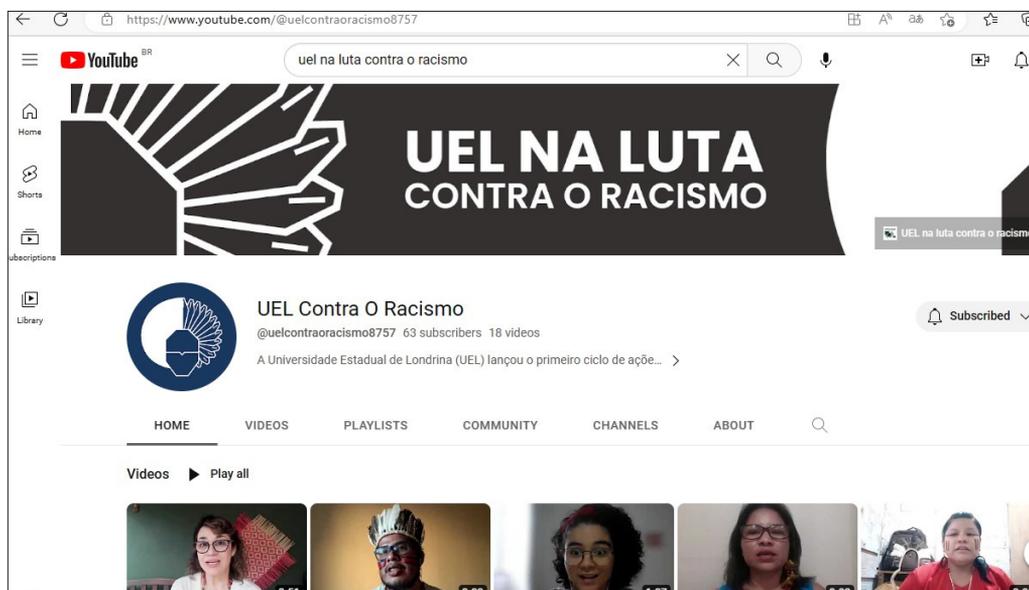
Para além das políticas de vagas suplementares para indígenas desde o ano de 2002 e da política de cotas raciais e sociais desde o ano de 2005 na UEL, nos inspiramos em iniciativas desenvolvidas anteriormente nesta universidade como o Seminário de Articulação das Ações Afirmativas no Estado do Paraná sediado pela universidade em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil) no ano de 2014 e do I Fórum Permanência Estudantil e Direitos Humanos da UEL realizado em 2018. Tais iniciativas sinalizam a luta intransigente da UEL contra o racismo! [...] Porque este compromisso, de combate ao racismo, é de todos e de cada um, em nosso cotidiano. Mudar o senso comum e as maneiras arraigadas e naturalizadas de agir, falar e pensar não é fácil. É preciso estar convencido dessa necessidade e fazer nascer essa vontade de mudar as estruturas, os imaginários e os enganos. Durante as nossas oficinas e encontros nesses

¹¹ Cf. Corpo [...] (2020).

dois meses surgiram muitas ideias, e aqui destacamos algumas: a primeira delas é que realmente se faz necessário um compromisso de campanha permanente pela erradicação do racismo velado, estrutural e institucional. Para isso, sugere-se a criação de uma agenda de ações que envolvam todos os centros, cursos e setores da universidade. Que todos possam se perguntar: como eu ou nós podemos contribuir para que isso se cumpra? (Carta Compromisso, 2020)

A carta também fez referência às falas dos estudantes negros e indígenas que destacaram que uma universidade plural deveria abrir espaço para as epistemologias decoloniais. “Sonhamos ter mais professores/as negros/as e indígenas para que avancemos nisso. Como fazer isso? Precisamos conversar sobre o racismo estrutural”, terminava a carta.

Figura 3 - Canal da campanha no YouTube



Fonte: Campanha, 2020.

Após as ações, um vídeo foi produzido pela equipe para apresentar um balanço dos dois meses iniciais da Campanha *UEL na luta contra o racismo*, com o tempo de 3 minutos e 50 segundos, e apresentado na Mostra *on-line* de Encerramento da Campanha pela Cátedra em Dezembro de 2020. O vídeo está disponível no Canal da Campanha no YouTube.

4 SEGUIMOS EM CAMPANHA

Assim, visando atender as recomendações propostas nas campanhas anteriores, em agosto de 2022, a UEL iniciou o planejamento de ações, envolvendo os diferentes setores, tendo como público-alvo a comunidade interna (agentes universitários, discentes e docentes), ampliando gradativamente para a comunidade externa (outras universidades, escolas e sociedade civil). De tal modo, considerando a necessidade de promover ações estratégicas de enfrentamento ao racismo a Reitora da Universidade Estadual de Londrina, Marta Regina Gimenez Fávaro, constituiu, por meio da Portaria nº 4126 - 30/09/2022, a “comissão para realização de campanha de enfrentamento ao racismo na UEL”. Tal proposta conta com a chancela oficial da Cátedra Unesco Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina e da Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), à qual também está vinculada a UEL¹².

O trabalho dessa comissão é orientado pelos seguintes eixos: 1 - Reconhecimento da existência do racismo no cotidiano; 2 - Visibilidade para ações de enfrentamento e superação do racismo; 3 - Formação de uma comunidade antirracista; 4 - Denúncia de atitudes racistas; (Fortalecimento - Canais de denúncia - Criminalização - Proteção e Apoio). Tais eixos foram definidos a partir do objetivo geral de promover ações estratégicas e permanentes de enfrentamento e combate ao racismo de forma conjunta e articulada na Universidade Estadual de Londrina. Como objetivos específicos, foram delineados: dialogar com toda a comunidade universitária (docentes, discentes e servidores), com o movimento negro e com a sociedade em geral sobre o racismo; incentivar docentes e servidores a promover e intensificar ações de combate ao racismo em seu cotidiano profissional, dando visibilidade para ações que já ocorrem; denunciar, de forma direta, diferentes expressões de racismo; valorizar a população e a cultura negra e indígena; criar espaços de escuta nos centros departamentos sobre as diferentes manifestações de preconceito, discriminação e racismo na UEL.

O Grupo de Trabalho ampliado foi definido pela Portaria Nº 4126/2022¹³, composta por representações institucionais como: Pró-Reitorias de Recursos

¹² Para mais informações sobre a Red ESIAL acesse: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-e-n-america-latina-esial/>

¹³ O documento está disponível em <https://sites.uel.br/contraoracismo/wp-content/uploads/2022/10/4126.pdf>.

Humanos, de Graduação, de Pós-Graduação, de Extensão, de Planejamento (Diretoria de Planejamento Estratégico), Serviço de Bem Estar a Comunidade (SEBEC), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), Comissão Universidade para Indígenas (CUIA), Coordenadoria de Comunicação Social, TV/UEL, Rádio/UEL, representantes do movimento social negro e indígena, docentes dos Departamentos de Educação, de Psicologia, de Artes Visuais, de Comunicação, de Serviço Social, representantes de estudantes negras/os e indígenas, servidores da UEL, da Gestão Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Conselho Municipal da Igualdade Racial (GMPPIR). A organização das ações do GT ampliado é planejada por um Comitê Gestor para realização da campanha de enfrentamento ao racismo na UEL, composta pelos representantes da CUIA, NEAB, GMPPIR, representantes de estudantes indígenas e negras/os e de servidores. Vale salientar que a constituição desse grupo com o apoio da Reitoria da UEL é um avanço significativo, pois a campanha passa a ser um projeto institucional, demonstrando o compromisso da instituição com a luta para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial.

A partir da constituição do grupo foi iniciada uma dinâmica de trabalho com reuniões mensais com o intuito de reconhecer a existência do racismo na Universidade e construir ações permanentes para seu enfrentamento. Conjuntamente, foi construído um plano de trabalho que vem balizando as ações no interior da Universidade.

No que se refere ao primeiro eixo sobre o reconhecimento da existência do racismo no cotidiano, foram propostas diversas ações: construir um calendário permanente em conjunto com a comunidade universitária; produzir um guia antirracista; produzir vídeos de apoio à campanha com professores, alunos e funcionários; adaptar essas gravações em áudio para veicular como podcast e veicular também na programação da rádio UEL FM; organizar uma exposição de fotografias; desenvolver um plano de comunicação para a campanha nas redes sociais e imprensa; ampliar a divulgação do estatuto da igualdade racial; desenvolver oficinas/vivências em todos os departamentos/centros, para identificar como o racismo se expressa, com a participação de estudantes, professores e funcionários.

Quanto ao segundo eixo referente à visibilidade para ações de enfrentamento e superação do racismo, planejou-se elaborar panfletos e fazer mobilizações

programadas em pontos diversos da UEL, sobre o vocabulário e as expressões e léxicos cotidianos do racismo, narrativas e vivências do racismo; realizar programação da rádio universidade - “Vozes negras e indígenas e dedicação de algumas horas de programação com obras de compositores negros e indígenas. Fazer spots/ Podcast com pessoas negras e indígenas; promover ações artístico-culturais; Rodas de Conversas - “Presença Negra, Indígena e Imigrante na universidade: construindo laços e redes”.

O eixo três reúne ações para a formação de uma comunidade antirracista. Estão previstas atividades de planejamento e execução da formação de docentes, funcionários/as e estudantes de graduação e pós-graduação da UEL sobre o debate ético-racial institucional; ações descentralizadas nos centros de estudos; a mobilização dos centros para produzir ações educativas; mobilizar centros e departamentos para propor ciclos de discussões e cursos de extensão sobre o tema; ampliar a assistência a acadêmicos negros/as e ou vulneráveis; organização de uma disciplina aberta a todos estudantes, funcionários/as e docentes da UEL sobre as relações de colonialidade e raciais no Brasil.

Os canais de denúncia e encaminhamentos compõem o eixo quatro. Para atender a essa importante demanda da comunidade universitária, foi proposto um estudo do regimento geral da UEL com base na nova lei de processo disciplinar administrativo. Também pretende-se aprimorar o acolhimento de vítimas de racismo e ampliar a divulgação dos links de acesso na página da Ouvidoria para registro de “Denúncia: Racismo e Injúria Racial” e “Denúncia: Preconceito de Gênero”. As parcerias com a Divisão de Psicologia do Serviço de Bem Estar à Comunidade (SEBEC), Pró-Reitorias de Graduação, Colegiados, Direções de Centro, Diretores de Órgãos Suplementares e de Apoio para o acompanhamento psicológico e acolhimento, Procuradoria Jurídica, Ouvidoria e Agente de *Compliance* (consultor estratégico) estão sendo fundamentais para a implementação das ações.

Com a renovação dos pactos de combate ao racismo na UEL, no lançamento da Campanha Permanente UEL na luta contra o racismo, houve uma nova mobilização e organização da equipe em torno da estruturação das ações. A maioria destas está no presente momento em implantação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia é tão farta que só falta você colher
(Tiago Hakiy)

Combater o racismo na universidade requer mudanças de visão, pensamento e ação dos/as sujeitos/as nas diferentes esferas e ambientes. Trata-se de uma mudança cultural profunda e complexa, visto que no Brasil ainda vigora o mito da democracia racial, ocultando as diversas expressões do racismo. Há mais de 20 anos foram iniciadas as ações afirmativas na UEL ampliando a presença negra e indígena na universidade, estando dentre as experiências pioneiras no Brasil. Porém, os casos de racismo, sejam eles visíveis ou velados, ainda acontecem. Em especial nos últimos cinco anos, tem-se intensificado o diálogo sobre a expressão e a permanência estrutural do racismo no cotidiano da universidade. Essa persistência tem provocado a organização e o fortalecimento de uma comunidade antirracista permanente que possa atuar a longo prazo, de maneira sistêmica e estruturante para transformar essa realidade. Nesta lógica, a atuação de forma institucional para o enfrentamento e a superação do racismo deve estar associada à visibilidade afirmativa da presença de estudantes negros/as e indígenas e a garantia da sua permanência na educação superior, bem como com as possibilidades de interculturalidade e de diálogos intepistêmicos.

Embora a campanha siga promovendo ações articuladas com os diferentes setores da universidade em conjunto com os movimentos sociais indígenas e negros, provocando reflexões sobre a existência do racismo no Ensino Superior, desafios ainda permanecem. No conjunto destaca-se: formação do Grupo de Trabalho ampliado promovendo discussões sobre o racismo estrutural, institucional e outros temas; ampliar o diálogo com os centros e departamentos para a construção de ações articuladas e integras; enfrentar opiniões individuais e coletivas que refutam a existência do racismo e do preconceito racial no espaço universitário; práticas pedagógicas eurocêntrica (não reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula); presença majoritária de docentes brancos nas universidades, provocando a necessidade de ampliar o acesso de docentes negros (pretos e partos) e indígenas por meio dos concursos; elaboração de subsídios teóricos e metodológicos para adequação dos cursos

de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina; ampliar as pesquisas no campo da Educação das Relações étnico-raciais.

Outro desafio relevante é a situação das universidades estaduais no Paraná, que vivem um momento de sucateamento e redução de investimentos públicos, o que faz com que as ações necessitem de otimização de pessoal e recursos financeiros já existentes e destinados a outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da inexistência de ações ou de uma política estadual articulada de enfrentamento ao racismo na educação superior.

Ainda assim, a experiência construída coletivamente pela UEL em parceria com a Cátedra Unesco Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, sinaliza as possibilidades de tecer redes e articular diálogos para constituir e fortalecer comunidades de aprendizagens antirracistas brasileiras e latinoamericanas pois a luta contra o racismo é histórica e demanda muitos esforços conjuntos. E que possamos, nesse esforço, colher poesia nessa imensidão que é a diversidade brasileira!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, R. *O ciclo intercultural de iniciação acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas)- Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

AMARAL, W. R. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 4. 2019c.

AMARAL, W. R. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil, *In: MATO, D. (Org.). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019b.

AMARAL, W. R. O enfrentamento do racismo pelo combate à evasão e pelo fortalecimento da presença indígena nas universidades. *In: MATO, D. (Org.). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas de racismo*. Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2020.

AMARAL, W. R.; PATZI, N. E. C. 1ª Campanha para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina. *Integración y Conocimiento*, Córdoba, v. 2, n. 10, p. 13-37, 2021.

AMARAL; W. R.; SILVÉRIO, D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012.

COMUNIDADE universitária marcha contra o racismo. *O Perobal*, Londrina, 2022. Disponível em: <https://operobal.uel.br/tv-uel/2022/05/12/comunidade-universitaria-marcha-contra-o-racismo/>. Acesso em: 8 maio 2023

CORPO de João Alberto, morto após ser espancado em unidade do Carrefour, é enterrado em Porto Alegre. *G1 - Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 2020.

GONZÁLES, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F.; LIMA, M. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOANGO, A. O. Las múltiples formas del racismo. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 13, 2019.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, W. R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, Córdoba, vol. 10, núm. 10, p.13-37, 2021. Doi: <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34069>

MATO, D.. Racismo y Educación Superior en América Latina. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 1, 2019

MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARANÁ. Lei n. 2.995, de 19 de maio de 2005. Dá nova redação ao art. 32 da Lei nº 2.406, de 29 de janeiro de 2002, que institui a Política Estadual dos Recursos Hídricos

e cria o Sistema Estadual de Gerenciamento dos Recursos Hídricos. Curitiba: Governo do Estado, 2005.

PARANÁ. *Lei ordinária n. 13134*, de 18 de abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba: Governo do Estado, 2001.

PAULINO, M. M. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PACHECO, J. Q. *Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas na UEL*. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA [UEL]. *PORTARIA 4126 - 30/09/2022*. Considerando a necessidade de promover ações estratégicas de enfrentamento ao racismo de forma conjunta e articulada na Universidade Estadual de Londrina. Curitiba: Governo do Estado; UEL, 2022. Disponível em: <https://sites.uel.br/contraracismo/wp-content/uploads/2022/10/4126.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

Sobre os autores:

Mônica Kaseker: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Graduação em Jornalismo e do Mestrado em Comunicação, do Departamento de Comunicação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro da Comissão Universidade para Indígenas (CUIA UEL) e docente do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL. Colaboradora da Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior vinculada à Cátedra UNESCO Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (UNTREF). **E-mail:** mkaseker@uel.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1613-6231>

Wagner Roberto do Amaral: Pós-doutorado em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana. Pós-doutorado em Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Tres de Febrero. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social na UEL, membro da CUIA UEL e da CUIA Estadual. Colaborador da Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior vinculada à Cátedra UNESCO Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (UNTREF). **E-mail:** wramaral@uel.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

Andréa Pires Rocha: Pós-Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Franca. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, atuando na graduação e na Pós Graduação. Autora do livro "O juvenicídio brasileiro: racismo, guerra às drogas e prisões". Líder do Grupo Pesquisa do CNPQ Aquilombando a Universidade e coordenadora do Projeto de Pesquisa Sistemas de Proteção e garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Atuante na esfera da educação em Direitos Humanos e em ações antirracistas. **E-mail:** drea_rocha@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4158-7541>

Marleide da Silva Rodrigues Perrude: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro na Universidade Estadual de Londrina (NEAB/UEL). Docente do Departamento de Educação. Compõe a comissão de homologação das cotas raciais na UEL. Membro do curso especialização em políticas e gestão e educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, avaliação de políticas públicas , atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, orientação educacional, educação de jovens e adultos, diversidade e relações raciais. **E-mail:** perrude@uel.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5855-5231>

Recebido em: 13/05/2023

Aprovado para publicação em: 30/10/2023

Justicia racial en la Educación Superior Cubana. Colaboración internacional desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina

*Racial justice in Cuban Higher education. International
collaboration from the National University of Tres de
Febrero of Argentina*

Marybexy Calcerrada Gutiérrez¹

Rafael Lorenzo Martín¹

Aida Teresa Torralbas Fernández¹

Alejandro Torres Gómez de Cádiz Hernández²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.975>

Resumen: Experiencia incluida dentro de la Segunda y Tercera Campaña de Superación del Racismos auspiciada por la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Muestra fundamentos y acciones de transversalización de justicia social superadora de inequidades por discriminación racial. Cuba quedó representada en las referidas campañas por la Universidad de Holguín. El equipo de realización integró grupos de trabajo, en el que participaron veinte centros o institutos de educación superior como, Argentina, Brasil, México, Costa Rica, entre otros, cuya colaboración coadyuvó al fortalecimiento de la integración cultural del área. La propuesta adoptó como soportes: marcos legales correspondientes a agendas y convenciones internacionales de los que Cuba es firmante; en el caso nacional, se expresan entre otros en la Constitución, decretos, programas y estrategias nacionales. En el orden teórico, se fundamenta en contribuciones del pensamiento latinoamericano como la perspectiva decolonial. En el orden metodológico, la síntesis que aquí se muestra, tuvo por sustento la realización de un sistema de comunicación, actividades docentes, de divulgación académica y acciones de posgrado. Su objetivo central se orienta a favorecer la sensibilidad respecto a la justicia social superadora de concepciones y prácticas racistas en la Educación Superior.

¹ Universidad de Holguín, Banes, Holguín, Cuba.

² Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente, Banes, Holguín, Cuba.

Palabras clave: racismos; educación superior; género; Cátedra UNESCO; Campaña.

Abstract: Experience included within the Second and Third Campaign to Overcome Racism sponsored by the UNESCO Chair in Higher Education and Indigenous and Afro-descendant Peoples in Latin America of the National University of Tres de Febrero (UNTREF). It shows foundations and actions to mainstream social justice that overcomes inequities due to racial discrimination. Cuba was represented in the aforementioned campaigns by the University of Holguin. The realization team integrated work groups, in which twenty higher education centers or institutes participated, such as Argentina, Brazil, Mexico, Costa Rica, among others, whose collaboration helped to strengthen the cultural integration of the area. The proposal adopted as supports: legal frameworks corresponding to international agendas and conventions to which Cuba is a signatory; in the national case, they are expressed among others in the Constitution, decrees, programs and national strategies. In the theoretical order, it is based on contributions of Latin American thought such as the decolonial perspective. In the methodological order, the synthesis shown here was supported by the realization of a communication system, teaching activities, academic dissemination and postgraduate actions. Its central objective is oriented to promote sensitivity regarding social justice that overcomes racist conceptions and practices in Higher Education.

Keywords: racism; higher education; gender; UNESCO chair; bell.

1 INTRODUCCIÓN

La experiencia de gestión en la superación del racismo en la educación superior en el contexto cubano, presentada en este texto, parte de la iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior desarrollada por la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero UNTREF (Mundo UNTREF, 2018).

Por tres ocasiones hasta el presente dicha cátedra ha convocado a campañas para la erradicación del racismo en la educación superior en la región latinoamericana; orientadas a promover la superación de las múltiples formas de racismo que perviven en las instituciones y centros de Educación Superior. Cuba se integra en la Segunda Campaña desarrollada entre agosto y noviembre del 2021 a través del “Ejercicio profesional hacia la percepción actualizada de buenas prácticas y perfeccionamiento de la justicia racial en los Centros de Educación Superior holguinera”

coordinado por un equipo de profesionales pertenecientes a la Universidad de Holguín y a la representación provincial del territorio homónimo del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

Experiencia inédita en esta campaña en la que participaron veinte centros de educación superior de diferentes países latinoamericanos. Cuyo trabajo colaborativo devino grupos de trabajo internacional (UNTREF, 2018). De similar manera, entre agosto y noviembre de 2022, el mismo equipo de la nación caribeña se integra a la Tercera edición de la referida campaña con el proyecto: “Ejercicio de sistematización y profundización hacia la percepción de buenas prácticas respecto a la justicia racial en centros de educación superior holguinera”.

Hay que precisar que la identidad cubana tiene convergencias históricas con la identidad cultural de la región que integra; pero, desde su condición insular hasta su proyecto social de poco más de sesenta años; le confiere distinciones respecto a la configuración étnica-racial de muchos países latinoamericanos. La experiencia de estas campañas constituyó una oportunidad para advertir: los intersticios convergentes entre el contexto cubano y la experiencia latinoamericana, en términos de racismos, políticas de superación; igualmente, potenciar integraciones desde el trabajo colaborativo con países del área.

Tal objetivo encontró soporte legislativo en el contexto cubano en el Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial, aprobado en 2019. Este programa, enmarcado hasta el 2030, incluye partir de condiciones históricas, económicas, estéticas, políticas, sociales, psicológicas y culturales, así como considerar determinantes parciales de discriminación racial y su potencial de superación (Grosfoguel, 2012). Dicho programa está alineado, entre otros, a la Agenda 2030, caso del ODS cuatro, orientado a la educación inclusiva y equitativa, así como, a la atención de situaciones de vulnerabilidad respecto a grupos históricamente inferiorizados.

La política social cubana tiende a la equidad de manera progresiva, pero, aun así, se advierte subrepresentación de población negra en situaciones que favorecen el desarrollo como ocupaciones laborales bien remuneradas (Fundora, 2021) a lo que le corresponde subrepresentación de personas de piel negra en instituciones de educación superior, fundamentalmente, en carreras de alto prestigio social. La Segunda Campaña de Superación del Racismo en el contexto

cubano coincidió parcialmente con uno de los mayores picos pandémicos por Covid 19. Como parte del afrontamiento a los cambios producidos por este acontecimiento en la educación escolar, se desarrolló un programa de teleclases desde la enseñanza primaria hasta la media superior. En el caso de la universitaria, la apoyatura para solventar los efectos de la crisis sanitaria radicó en plataformas digitales libres de costo. No obstante, en todas las variantes se requirió de soportes tecnológicos desarrollados, y su dominio, más, competencias familiares. Situación social de desarrollo no equitativamente distribuida entre todos los escolares de las diferentes enseñanzas.

La Universidad de Holguín de la provincia cubana de igual nombre, institución principal de ejecución de la Campaña en el país, acorde a la justicia social, política de la nación caribeña; orienta sus estrategias al perfeccionamiento de una educación integral inclusiva. Sin desconocer progresos en ese orden, como se ha referido, todavía se identifican brechas en el acceso a la educación superior, apreciables en las diferencias de color de la piel. Problemática que motivó la propuesta cubana a la Segunda y Tercera Campaña, antes enunciadas. En el caso cubano el propósito se orientó a la realización de acciones orientadas a estimular la sensibilidad respecto a prácticas racistas, contribuir a su crítica, y erosionar representaciones, estereotipos que tributan a conductas raciales naturalizadas.

El trabajo colaborativo internacional se realizó a partir de las potencialidades ofrecidas por plataformas digitales Google Meet, WhatsApp, Zoom; que favoreció la reflexión colectiva entre los equipos y sus mentores internacionales. Actividad corporativa que facilitó el perfeccionamiento de la estrategia. En el caso cubano significaría para las universidades holguineras: Favorecer la integración de segmentos comunitarios configurados racialmente en la representación social y el inconsciente colectivo de determinados grupos poblacionales. Específicamente, respecto a aquellos que no están suficientemente presentes en las universidades, sea como directivos, docentes o estudiantes. Igualmente, se propició la formación de los docentes para su trabajo educativo, en la dirección de una ética relacional justa. Se fomentó el reconocimiento de producciones académicas, históricamente marginadas, al ofrecerse una crítica respecto al racismo epistémico.

2 ¿PROBLEMA RACIAL EN CUBA EN EL CONTEXTO ACTUAL?

En el contexto cubano contemporáneo aún se detectan brechas raciales y de género en las universidades (Nayare; Marybexy, 2020). Si bien una característica del contexto cubano es la presencia femenina en el nivel de educación terciario; esta presencia se perfila entre determinados grupos de carreras. En el nivel de posgrado y el ulterior desarrollo profesional las brechas de género se abren a favor de la condición masculina (Gutiérrez; Arias; Cobas, 2022). Como dato más importante en la dirección de esta reflexión, se ha de señalar que la articulación entre el color de la piel y el género en el contexto cubano derivan en menor presencia de mujeres de piel negra en condiciones de progreso profesional.

No dejamos de reconocer que al menos en nuestras pesquisas al respecto, dentro del grupo de estudiantes del nivel terciario no reconocido como de piel blanca hemos encontrado más jóvenes del sexo femenino que del masculino sobre todo en el curso regular diurno. Pero, han sido mujeres mestizas y descendientes de uno o ambos progenitores de nivel universitarios (Gutiérrez; Arias; Cobas, 2022). La integración de lo anterior deviene menor cantidad de mujeres y hombres de piel negra en condiciones socio-profesionales ventajosas. Estas brechas no responden a un racismo institucionalizado, son rezagos de la memoria histórico-social acumulada en las relaciones coloniales; su subversión, como efecto de la tradición, ha sido muy difícil. Precisamente, un entendimiento de este fenómeno requiere una comprensión de su determinismo histórico-cultural y una actualización de su comportamiento en la Cuba contemporánea.

La raza en sí misma es una categoría discutible; representa una concepción de dominación, que se superpone con aspectos étnicos y culturales; igualmente, su efecto de supremacía o inferiorización se acrecienta al interseccionar con criterios identitarios como orientación religiosa, de género, entre otras determinaciones. En la experiencia que aquí se presenta se pone énfasis en la articulación entre la condición racial y género. Un autor como Foucault (1996) sitúa el racismo (para algunos estudiosos, tardíamente) como poder disciplinario y biopolítico a partir del siglo XIX. Fanon (2010), respecto al racismo, destaca el significado contextual de las historias coloniales correspondientes a cada lugar. El racismo puede expresarse, entre otros, por color de la piel, adyacentemente, aspectos culturales

y lengua; asimismo, discriminaciones respecto a estas dos últimas expresiones identitarias inherentes a grupos racializados (Grosfoguel, 2012).

Del aporte de estos pensadores de la diferencia y la decolonialidad deriva entender el racismo en una perspectiva identitaria esencialista excluyente, totalitarista, que difiere devaluativamente a sujetos configurados, socialmente, fuera de los márgenes normativos que ofrecen admisibilidad. En el contexto cubano, culturalmente, a nivel de representación social persisten manifestaciones racista etnocéntricas, que en el ámbito académico se expresan en racismo epistémico (Fernández; Gutierrez, 2020). Asimismo, hay signos tradicionales devenidos condición de discriminación, situación que se advierte entre regiones, caso del oriente cubano, desfavorecido respecto a otros territorios de la nación. Diferencia desigualada que, por ejemplo, en ámbitos de formación académica y su continuidad en la ocupación laboral; dificulta la integración auténtica.

Es frecuente conocer de jóvenes que al trasladarse a la capital, en algunas ocasiones para continuar estudios universitarios, modifican la oralidad en la dirección de ser incluidos. En estos y otros casos, limitan su expresión comunicativa. A los temores por el descubrimiento de su origen periférico, se adicionan limitaciones en competencias (académicas y de otros tipos) resultado de un acceso desigual a la formación cultural integral. En consecuencia, inequidad respecto a capitales patrimoniales, simbólicos y materiales, originaria de dificultad para la integración social.

El orden jerárquico configurado como centro-periferia, es uno de las principales expresiones de racismo, en el binomio territorio-cultura; otro, que aún gravita con mucha fuerza es el color de la piel. No constituye un racismo institucional, pero en algunos grupos poblacionales está cristalizado como resultado de la memoria colonial en la que se coimplican diferentes ejes de poder, económico, cultural, entre otros.

Hay que decir que Cuba, se caracteriza por una política social inclusiva, refrendada en su carta magna, sin distinciones raciales desde 1959. Desde hace más de seis décadas se impulsa un proceso de evolución social, a esta dirección contribuyó, a mediados de la pasada centuria, la alfabetización masiva de la población, mayormente iletrada. Ulteriormente, la formación escolar continuó su progreso en un ensanchamiento del acceso a niveles de estudios secundario y

terciario. Consecuentemente, se fomentó la educación posgraduada, estrategia de desarrollo fomentada hasta la actualidad. A pesar de los indudables avances, como se ha dicho, todavía existen brechas en la educación escolar respecto a la condición racial, efecto más palpable en los niveles de estudio superior. El ordenamiento jurídico cubano constituye soporte fundamental de su política social en términos de equidad, a favor de viabilizar el desarrollo humano a través de, entre otros ámbitos, el educativo. Pero la configuración subjetiva, a nivel colectivo, del carácter preterido de las afroidentidades pervive en diferentes grupos.

Es conocido que dicha experiencia también habita en América Latina, con un corolario más amplio de discriminaciones por condición racial. El colonialismo estructuró un dominio, económico, social, cultural. La población de matriz africana e indígena constituyó la otredad devaluada en conocimiento, capacidad afectiva, expresión estética. Dicha inferiorización habita parcialmente en el imaginario social de varios de nuestros territorios.

La devaluación de la población afrodescendiente se expresa en degradación de sus aspectos identitarios: desestimación de su dimensión experiencial, axiológica, patrones estéticos. En nuestro país se adolece del registro de suficientes fuentes que expliquen la relación entre la condición racial y el acceso a la educación superior. En algunos espacios académicos hay tratamiento al tema, recientemente fue creada la Universidad de la Diáspora Africana; pero el abordaje continúa siendo insuficiente porque precisamente la institucionalización de valores antirracistas promovidos por la política social cubana, hace olvidar en muchos casos la estructuración simbólica del racismo gestado durante siglos. En el intercambio con nuestros estudiantes, desarrollados en el contexto de estas campañas, hemos identificado que ellos reconocen en personas de otras generaciones, reproducción social de estereotipos raciales, la mayoría de los estudiantes se desidentifican con esas orientaciones.

En síntesis de lo expresado hasta aquí, otrora, en Cuba, hubo una historia de discriminación racial en cuanto al acceso a estudios, fundamentalmente, del tipo universitario, racial y de género. El acceso a la universidad colonial establecía determinadas prohibiciones referidas a la necesidad de legitimidad, limpieza de sangre, buena vida y arregladas costumbres, todo lo cual se acreditaba mediante los correspondientes documentos sacramentales y el testimonio de testigos (Pérez;

Almeida; Bajos, 2013). El acceso de la población negra a estudios universitarios en Cuba resultaba excepcional antes de 1959, situación que, articulada sistemáticamente con otras condiciones de vulnerabilidad, dificultaban para este grupo, movilidad en la estructura clasista. Este comportamiento varió ostensiblemente a partir de la fecha indicada con un nuevo proyecto social.

3 GESTIÓN DE PRÁCTICAS PARA LA SUPERACIÓN DEL RACISMO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CUBANA

La experiencia de formación en valores antirracista que se expone, correspondientes a la Segunda y Tercera Campaña contra el racismo en la Educación Superior, referidas, se apoyó en la realización de un sistema de acciones en plataformas interactivas estructurado en: Seminarios, Foros, Curso, sesiones de reflexión crítica. Las acciones desarrolladas se dirigieron a estimular una conciencia de educación inclusiva y fomentar acciones afirmativas respecto a expresiones identitarias tradicionalmente preteridas. Como parte de una práctica decolonial se incluyen los materiales de análisis de producciones latinoamericanas, académicas y populares. En este sentido, se incluye la colección de publicaciones y vídeos editados por la Cátedra de la UNESCO auspiciadora de la campaña internacional contra el racismo en la Educación Superior. Entre otras, contribuciones de: Mato (2019), Polanco y Mendoza (2019) y Castro (2019). Producción latinoamericana que estimula la crítica hacia diversas manifestaciones de racismos, su configuración y formas de superación.

La integración a las Campañas de Superación del Racismo de experiencias como la cubana, con sus especificidades históricas e identitarias; tiende a enriquecer las oportunidades a las que estas campañas tributan, propósito intentado en la realización de la práctica desarrollada desde los centros de educación superior holguineros. Experiencia fortalecida por resultados de proyectos internacionales vinculados al tema racial en el que participan investigadores cubanos adscritos a estas Campañas. En este sentido, intercambios con la Universidad del Québec (Calcerrada; Rojas, 2022) y proyecto editorial con el grupo Pelgrave-Mc Millan (Calcerrada; Rojas, 2022) asociado a la experiencia de mujeres profesionales; asimismo, la violencia ¿cultural? en jóvenes, respectivamente. Resultado de los estudios y prácticas locales (holguinera) orientado a

la gestión colaborativa entre académicos de distintas regiones; a su vez forman parte del fondo bibliográfico propuesto para estas campañas y sus efectos en la sensibilización de una conciencia crítica hacia el racismo. Como parte de las acciones dirigidas a esta finalidad, contribución cubana a la Segunda Campaña contra el Racismo auspiciada por la Cátedra UNESCO de la Universidad de Tres de Febrero, incluimos las siguientes:

Transversalización de una perspectiva de justicia social a través de la superación de concepciones racistas en la enseñanza curricular universitaria. Durante la realización de esta Campaña, que en Cuba coincidió con picos pandémicos por Covid 19 y el consecuente distanciamiento social, se adoptó entre los soportes las plataformas virtuales interactivas. No sin desconocer que el incremento de la virtualización de las relaciones en diferentes ámbitos en el contexto del escenario pandémico y pospandémico, como tendencia, interactúa con brechas sociales. Caso de los escolares, a causa de la distribución inequitativa de tecnología, que dificulta la efectividad de la enseñanza no presencial, en la dirección de una propuesta inclusiva, también se potenció el intercambio en espacios tradicionales.

La potenciación de una perspectiva de justicia superadora de inequidades raciales como transversal de la enseñanza académica, adoptó una perspectiva interseccional, fundamentalmente articulada entre el género, color de la piel y territorio. En consecuencia, ha habido avances al respecto en algunas carreras de varias universidades del territorio holguinero; anteriormente, la perspectiva racial estaba menos integrada. El tratamiento en relación con las mujeres desde hace más tiempo exhibe avances, por lo que, como resultado del desarrollo de esta Campaña se puede reconocer una evolución también en el abordaje y superación parcial de las inequidades por condición de color de la piel en instituciones holguineras. No obstante, las brechas sociales desde la articulación entre el color de la piel y el género aún continúan.

El pensamiento binario, contrapuesto, jerárquico resultó dominante desde la Antigüedad alineado a un sentido androcéntrico y racista que ha caracterizado la cosmovisión filosófica y las ciencias modernas. El canon epistemológico padece de una hegemonía cultural que estructura como más importantes determinados saberes configurados a partir de ciertas identidades dominantes, de donde lo

femenino, la cultura popular, la producción generada desde las tradiciones de población afro, han sido menos estimados: caso del racismo epistémico.

De manera adyacente, ese orden excluyente ha implicado también una jerarquía entre razón y experiencia (afectos, cuerpos) con sus correspondientes expresiones por género y raciales. La razón, desde la antigüedad, representa lo eterno, asociada a lo masculino, específicamente, a la masculinidad hegemónica, configurada históricamente en el modelo europeo. La experiencia, por su parte, manifestación de lo efímero por su movilidad, queda vinculada a los afectos y al cuerpo. Igualmente, inmanentes, con sus correlatos de género y raciales: lo femenino y otras identidades históricamente subalternas por mecanismos de dominación. Caso de hombres identitariamente alternativos al fenotipo europeo; es decir, hombres no blancos.

Tanto las afroidentidades como las que representan lo femenino, han resultado desestimadas, en consecuencias, sus producciones intelectuales. La historia del pensamiento y las contribuciones académicas han padecido de la omisión de las mujeres y los hombres no blancos, como tendencia, dada una tradición de inferiorizaciones que incluye su producción intelectual. Ha significado deslegitimación de sus saberes, la desestimación de los procesos que les afectan, como los de tipo emocional y los conocimientos que derivan de su memoria cultural, expresiones autóctonas de sus identidades.

Las experiencias, los afectos, las vivencias de los cuerpos; pertenecen a la instancia de lo privado, forman parte de la microhistoria; pierden importancia social; y valor de reconocimiento. En la cultura occidental el prestigio tuvo origen en el ámbito público; lo que no encontró lugar en ese contexto, discurrió sin importancia. De lo cual atestiguan la literatura de, pensamiento, académica, y no académica; y, aunque en la epistemología contemporánea la metodología empírica pasó a ser dominante, el Positivismo dejó por fuera la subjetividad y le dio continuidad a la tradición patriarcal y racista acaecida desde la Antigüedad. Paradigma de la ciencia que ha transversalizado la enseñanza.

Con el propósito de incidir un cambio en la desestimación de lo femenino y lo que representa junto a una concepción racista en sus diferentes manifestaciones hemos desplegado acciones en los programas curriculares. Expresiones de racismos incluyen: discriminación por expresiones fenotípicas, desvalorización de

la memoria cultural desarrollada por las afroidentidades; igualmente, expresiones de racismo epistémico al demeritarse el conocimiento proveniente de fuentes no legitimadas científicamente, como la sabiduría popular, o, en el margen de las académicas, las que se aportan desde lugares y por personas sin prestigio social. A fin de contribuir a su erradicación incorporamos, en los soportes histórico-teóricos de la formación de estudiantes de diferentes carreras, el pensamiento feminista que ha favorecido de múltiples formas (como los Afrofeminismos) a la degradación de diferentes expresiones del racismo. Asimismo, el pensamiento decolonial como aporte latinoamericano al desarrollo epistémico y a la subversión de inequidades configuradas en lógicas de dominación. Estos presupuestos han sido incluidos en las siguientes carreras:

- Licenciatura en Psicología: Se realiza una presentación de la perspectiva de la justicia racial en articulación con el modelo profesional de esta especialidad como acción introductoria de carácter global para la formación curricular. Se desarrollan además acciones específicas en las asignaturas de: Historia de la Psicología, Metodología de la Investigación, Psicología Social y Psicología Educativa.
- Licenciatura en Gestión de Estudios de Socioculturales para el Desarrollo a través de las asignaturas: Análisis de datos y Psicología.
- Licenciatura en Derecho, través de asignaturas correspondientes a la disciplina de Historia y teoría del Derecho.
- Especialidades de la Universidad de las Artes a través de la asignatura Pensamiento Filosófico.

De manera paralela, entre otras acciones en el cumplimiento de ese propósito desde diciembre de 2021 se desarrolló la sección *Más allá de la piel* en la web universitaria (www.uho.edu.cu).

La transversalización de la perspectiva de la justicia racial en la formación curricular posgraduada, adopta como soporte fundamental las plataformas virtuales interactivas. El proceso se ha realizado en las Maestrías de Historia y Cultura y Ciencias Sociales y Axiología. Igualmente, la transversalización de este enfoque ha rebasado el entorno áulico y desborda a la extensión universitaria a través de: Documentales radiales y presentación en la televisión de este proyecto UNESCO con el propósito de estimular la conciencia crítica respecto a la superación de los racismos.

Derivado de la experiencia de la Segunda Campaña, se identificó la necesidad de instruir respecto a diferentes formas de racismos. Además, se generaron nuevos propósitos como fortalecer los efectos del sistema de las acciones desarrolladas. De esta misma manera, favorecer en el país, el desarrollo del Programa Nacional contra toda forma de discriminación racial y Plan de adelanto de las Mujeres y la Estrategia Nacional contra todo tipo de Violencia. En la consecución de estos fines se propuso la ampliación de la transversalización de la justicia racial en nuevas carreras universitarias y el fortalecimiento, en esta dirección, de otras acciones iniciadas en la Campaña anterior.

En términos generales, en la tercera edición de esta iniciativa por la erradicación del racismo se desarrollaron experiencias como las siguientes:

- Acciones de sensibilización sistemática respecto a la superación del Racismo a través de la presentación de la Campaña en el Consejo de Dirección de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Holguín y sus claustros docentes.
- Presentación de la Campaña y capacitación en el enfoque interseccional a profesionales de la comunicación del oriente cubano, orientado a la superación del Racismo en la Educación Superior en Cuba.
- Transversalización de principios superadores de racismos a través de la capacitación al equipo docente del programa de Filosofía que se imparte en todas las carreras de la Universidad de Holguín.
- Transversalización de la superación del Racismo en curriculums de Psicología, Derecho, Gestión de Estudios para el desarrollo Sociocultural.
- Transversalización de la superación del Racismo en curriculums de carreras de la Facultades de Canto y de Medios Audiovisuales de la Universidad de las Artes.
- Sensibilización en la superación de racismos en la Educación Superior a través del programa "Qué Tal Joven" de la emisora radial holguinera y a través de Radio Holguín La Nueva.
- Diálogo respecto a la superación del Racismo en la Educación en el programa radial dedicado a los jóvenes "Somos".

Sensibilización en la superación del Racismo en la Educación Superior a través de espacio televisivo del canal territorial, abordaje desarrollado en una serie

de emisiones del programa A Buen Tiempo de amplia teleaudiencia, realizado de forma interactiva con los televidentes. Otras de las acciones incluyó presentación de ponencias y Conferencia en eventos académicos:

- XV Conferencia Anual del Foro de Estudios sobre Cuba de la Universidad de Nottingham. Panel Otras Cubas. Narrativas desde los márgenes. En línea <https://youtu.be/OIE1LGYnxVw>. Como resultado, entre otros, derivó, el proyecto colaborativo entre la Universidad de Holguín y la Universidad de Mondfort del Reino Unido a través del proyecto Justicia Epistémica, precisamente a favor de la inclusión en la Educación Superior de grupos históricamente inferiorizados.
- Evento Por los caminos de la historia. Conferencia Desconstruyendo el Racismo a través de la enseñanza de la Historia.
- Taller Desafíos y Oportunidades de la Medición de la Equidad. FLACSO Cuba. (Reunión de Expertos en Desarrollo Humano y Equidad).
- Congreso Iberoamericano de Pensamiento. Conferencia: El enfoque interseccional en la Educación.
- Coloquio Internacional Covid 19, Virus de las Desigualdades Sociales.

4 A MODO DE CONCLUSIONES EN REFLEXIÓN

En la polisemia y plurivalencia de la práctica latinoamericana en la promoción de la educación superior, la iniciativa de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) hacia la Erradicación del Racismo en la Educación Superior; representa una manifestación de integración cultural, por ende, apunta a la consolidación de la identidad cultural de la región al hacer converger experiencias de diferentes países del área. Dicha conjunción expresa el corolario de nuestra identidad colectiva humana, igualmente, aporta, a través del diálogo intercultural a la superación de los racismos.

Desde los proyectos desarrollados por el equipo de realización de la Universidad de Holguín dentro de las Campañas referidas, se contribuye a visibilizar el activismo y la producción intelectual de investigadores cubanos a los soportes latinoamericanos en el camino de la desestructuración de inequidades raciales.

Superar los racismos en la Educación Superior implica reducir la brecha racial en las condiciones de acceso a condiciones culturales que median el ingreso a las universidades, en consecuencia, potencialmente habrá un incremento de la composición del profesorado no blanco. Igualmente, supone la desestructuración de contenidos curriculares y no curriculares que expresan inequidades naturalizadas a partir de manifestaciones sutiles e invisibilizadas de racismos. Requiere, además, de la posibilidad de formas emergentes en cuanto a producción de conocimientos alineado con una política de reconocimiento plurivalente.

5 ALGUNAS RECOMENDACIONES

Compartimos aprendizajes estimulados a partir de la experiencia compartida en el trabajo colaborativo propiciado por la iniciativa de la Universidad Nacional del Tres de Febrero de Argentina:

- Desarrollar, en personal docente y decisores públicos en el área educativa, adscripciones a paradigmas de orientación sociocrítica, alternativos a cánones: filosóficos, políticos, científicos que han resultado patriarcales, coloniales y racistas. En su lugar, adoptar como plataforma la política de la diferencia equivalente concebida desde la desencialización de las identidades y la integración cultural.
- Estimular una concepción alterglobalizadora en la gestión formativa de instituciones educativas, superadora de concepciones: androcéntricas, etnocentristas, clasistas. Base doctrinal de un sentido de justicia distributiva, soporte tanto de una política del reconocimiento de la persona concreta situada como del otorgamiento de los recursos que potencian su desarrollo acorde a su historia y necesidades de integración.
- Respecto a la didáctica de la enseñanza a todos los niveles consideramos de interés fortalecer a través de la participación dialógica la comprensión (en docentes y estudiantes) de las matrices formativas de las identidades, concebidas en su pluralidad. Para ello incorporar en la actualización curricular de los docentes, vertientes del pensamiento crítico como el decolonial y los afrofeminismos. Igualmente, desde esas posiciones críticas que valorizan el lugar de las microhistorias, articular la práctica docente con las experiencias vivenciales de los estudiantes a fin de contextualizar la enseñanza, no

reproducir modelos universales y subvertir la lógica racional que pretiere la afectividad como fuente de conocimiento.

- Explicitar en el ordenamiento normativo de organizaciones educativas y laborales un sentido de la igualdad, alternativo a la mismidad excluyente; que como principio de acceso a derechos fundamentales de la vida suponga la condición concreto situada de las personas, determinadas pluralmente por factores de: género, color de la piel, procedencia geográfica, religiosa; entre otras condiciones de determinación identitaria, que expresan necesidades y potencialidades distintas.
- En el ámbito de las políticas organizacionales, desestructurar la dominación de parámetros de selección y evaluación laboral patriarcales que escinden razón y afecto, espacio público y privado; y esencializan el éxito desde el canon de la masculinidad hegemónica.
- Potenciar, a través de ordenamientos normativos, el nivel de microagenciamientos del desarrollo de las subjetividades en las diferentes instituciones de socialización, al propiciar la ejercitación de la autonomía desde la primera infancia sin juicios de género.
- Diferir la categorización de estudiantes y personal de trabajo a partir de parámetros fijos, extemporales; en su lugar dictaminar sus necesidades de desarrollo y potencialidades acorde a su singularidad, contexto cultural y social.

REFERENCIAS

CALCERRADA, Marybexy; ROJAS, Miguel. Cutural violence in youth? In: GIOIOSO, Richard; MARTÍNEZ, Zaily Leticia Velázquez; GARCÍA, Carlos Manuel Osorio. *Youth and Development in Cuba*. London: Palgrave MacMillan, 2022.

CASTRO, Fernando Salmerón. Algunos retos de la Educación Superior Intercultural en México para combatir el racismo. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 11, 2019.

FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal, 2010.

FERNÁNDEZ, Aida Torralbas; GUTIERREZ, Marybexy Calcerrada. Colonialism, gender and mental health in psychology: a view from Eastern Cuba. *International Review Psychiatry*, [s.l.], v. 32, n. 4, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Genealogía del racismo*. Colección Caronte Ensayos]. La Plata: Altamira, 1996.

FUNDORA, G. Configuración de políticas locales de equidad en la actualización del modelo de desarrollo cubano. *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, La Habana, vol. 11, núm. 1, 2021.

GROSGOUEL, Ramon. El concepto de 'racismo' en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, Bogotá, núm. 16, 2012.

GUTIÉRREZ, Marybexy Calcerrada; ARIAS, Nayare Suárez; COBAS, Janette María García. Educación Superior en Cuba. Un análisis interseccional desde las condiciones de género y color de la piel. In: LAFORTUNE, Louise; PÉREZ, Vilma Páez; SORIN, Noëlle; GUILLOT, Marie-Cécile; ROSS-NADIÉ, Élise; GUTIÉRREZ, Marybexy Calcerrada. *Mujeres en situaciones profesionales: experiencias cubanas y canadienses*, Montreal: JFD, 2022.

MATO, Daniel. Racismo y Educación Superior en América Latina. In: MATO, Daniel (Dir.). Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Buenos Aires: UNESCO; UNTREF, 2019. (Colección Apuntes Nro. 1).

MUNDO UNTREF. Se creó la Cátedra UNESCO sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. *Mundo UNTREF*, Tres de Febrero, 2018.

NAYARE, Suárez Arias; MARYBEXY, Calcerrada Gutiérrez. Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas, vol. 32, núm. 1, 2020.

PÉREZ, Boris Tristán; ALMEIDA, Amelia Gort; BAJOS, Enrique Iñigo. Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 24 n. 24, 2013.

POLANCO, Bertha Pech; MENDOZA, Nayely Reyes. La educación desde la no formalidad: una estrategia para contrarrestar el racismo en el nivel superior en México. *Colección Apuntes*, Buenos Aires, n. 20, 2049.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO [UNTREF]. Otras actividades. *UNTREF*, Tres de Febrero, 2018.

Sobre os autores:

Marybexy Calcerrada Gutiérrez: Dra. Filosofía. Profesora Titular de la Universidad de Holguín. **E-mail:** marybexycalcerradagutierrez@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2044-9983>

Rafael Lorenzo Martín: Dr. Pedagogía y profesor Titular de la Universidad de Holguín. **E-mail:** rlorenzo@uho.edu.cu, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6852-5725>

Aida Teresa Torralbas Fernández: Máster en Psicología Clínica y Estudios de Género, Profesora Titular de la Universidad de Holguín. **E-mail:** atorralbas@uho.edu.cu, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1543-4883>

Alejandro Torres Gómez de Cádiz Hernández: Dr. Filosofía, Profesor Titular. Representante provincial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. **E-mail:** atorres@.uho.edu.cu, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1543-4883>

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/10/2023

Sentir-pensar a educação antirracista na universidade: Academia Preta Decolonial como prática de enfrentamento ao racismo

*Think-feel anti-racist education at university: Decolonial
Black Academy as a practice to combat racism*

Leila Lima de Sousa¹
Michelly Santos de Carvalho¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.962>

Resumo: O Curso “Academia Preta Decolonial: Epistemologias e Metodologias Antirracistas” começou a ser artesariado em julho de 2020. Diante de uma pandemia mundial que escancarou e aprofundou ainda mais as disparidades entre negros e brancos, surgiu como caminho de resistência, de articulação política e de mobilização ativista possibilitada pelo digital, em tempos de distanciamento social. Ao nos encontramos semanalmente para desestabilizar os efeitos da colonialidade, pedíamos licença e direcionamento aos que vieram antes. Cada módulo foi se constituindo como espaço seguro e de proteção pautado na descontinuidade com a geopolítica do saber euro-americano. Nos anos de 2021 e 2022 a Academia Preta Decolonial fez parte das Campanhas pela Erradicação do Racismo no Ensino Superior, promovida pela Cátedra UNESCO-UNTREF, que ajudou a tecer o emaranhado das linhas e dos pontos, a partir da troca e do compartilhamento de experiências com diversas outras Universidades e iniciativas em vários países da América Latina.

Palavras-chave: relato de experiência; educação antirracista; campanha pela erradicação do racismo; academia preta decolonial.

Abstract: The Course “Decolonial Black Academy: Epistemologies and Anti-Racist Methodologies” began to be crafted in July 2020. In the face of a global pandemic that opened up and further deepened the disparities between blacks and whites, it emerged as a path of resistance, political articulation and activist mobilization made possible by digital, in times of social distancing. When we met weekly to destabilize the effects of coloniality, we asked for permission and guidance from those who came before. Each module was constituted as a safe and protective space based on the discontinuity with the geopolitics of Euro-American knowledge. In the years 2021 and 2022, Academia Preta Decolonial

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz, Maranhão, Brasil

was part of the Campaigns for the Eradication of Racism in Higher Education, promoted by the UNESCO-UNTREF Chair, which helped to weave the tangle of lines and dots, through the exchange and sharing of experiences with several other Universities and initiatives in several Latin American countries.

Keywords: experience report; anti-racist education; campaign for the eradication of racism; decolonial black academy.

1 INTRODUÇÃO

O curso Academia Preta Decolonial: epistemologias e metodologias antirracistas é uma iniciativa do Núcleo Interdisciplinar de Estudo, Pesquisa e Extensão em Comunicação, Gênero e Feminismos – Maria Firmina dos Reis², da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz. O núcleo baseia-se principalmente no fortalecimento dos estudos na área da comunicação, gênero, feminismos, cidadania e questões raciais a partir do acolhimento e de uma *Pedagogia Afroafetiva* (Silva, 2021)³.

Desde o ano de 2020 temos trabalhado a perspectiva de raça e gênero nos estudos feministas, principalmente na formação ético-política e antirracista de professores e estudantes que reconheçam o racismo como ideologia de poder que sustenta e reproduz exclusões em diversos níveis. Buscamos problematizar e confrontar nossas práticas como jornalistas, pesquisadores e estudantes. Reconhecemos que as nuances do Racismo no Ensino Superior são diversas e que operam profundas violências na vida dos estudantes: seja pela dificuldade de acesso e de permanência no ensino superior ou pela invisibilização de autores e autoras negras como conhecimento válido, e ainda, pela falta de incentivo de que metodologias e epistemologias antirracistas possam ser artesanadas por docentes e estudantes em espaços de enfrentamento e de desestabilização aos saberes

¹ Mais informações sobre o núcleo podem ser obtidas por meio do seu website: www.nucleo-mariafirmina.com.br.

² Conceito desenvolvido pela professora Dra. Francy Silva, professora do departamento de letras clássicas e vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. Segundo ela, é possível produzir e compartilhar conhecimento se pautando no afeto e na sensibilidade, a fim de transformar os/as estudantes em sujeitos/as de suas próprias histórias e produtores de conhecimento a partir de suas vivências. Ela destacou durante a segunda edição da Academia Preta Decolonial que sua fala estava pautada no lugar de onde veio, nas suas origens. “Eu não posso esquecer de onde eu vim” (Silva, 2021).

hegemônicos e eurocentrados. As desigualdades operadas pelo racismo se tornaram ainda mais profundas no contexto da pandemia da Covid 19, momento em que surge a Academia Preta Decolonial. O curso nasce como um projeto de acolhimento e de reflexão sobre as profundas disparidades sociais existentes no Brasil, sobretudo a partir da perspectiva racial. Da nossa prática enquanto docentes de uma universidade pública percebemos o desconhecimento dos nossos estudantes em relação às produções de intelectuais negros. Nossos currículos, majoritariamente brancos, provocam nos estudantes uma total falta de conexão com suas próprias histórias e memórias familiares e comunitárias, pois ditam padrões específicos do viver, do saber e do ser, todos eles baseados em preceitos da colonialidade.

Para a realização e efetivação do curso como um projeto não só necessário, mas urgente, contextualizamos um Brasil onde pretos e pardos empregados estão mais presentes em atividades relacionadas à agropecuária (60,8%), à construção (62,6%) e, principalmente, aos serviços domésticos (65,1%). Tecendo um comparativo necessário, os postos de trabalho ocupados pelos brancos estavam ligados a serviços financeiros, de informação, administração pública, educação e serviços sociais (IBGE, 2019).

As profundas disparidades no mercado de trabalho e na distribuição de renda também são refletidas no acesso à moradia e suas condições. A população preta ou parda habita em 44,5% dos domicílios que sofrem a ausência de pelo menos um serviço de saneamento básico. Entre os brancos na mesma situação, o percentual é de 27,9% (Nitahara, 2019).

As condições precárias de trabalho, de rendimentos e de moradia são sinalizações de que a população negra é a que compõe o maior percentual da situação de pobreza no país. Os negros representam 32,9% da população mais pobre do país, com rendimentos de até US\$ 5,50 por dia. Na mesma situação, vivem 15,4% dos brancos do país. Quando o percentual se refere à extrema pobreza, ou seja, pessoas que vivem com até US\$ 1,90 por dia, 3,6% são brancos e 8,8% são pretos e pardos (IBGE, 2019).

Um levantamento realizado pelo IBGE através da Síntese dos Indicadores Sociais de 2019 concretiza, em dados, as disparidades sociais entre brancos e negros quando se realiza uma interpretação sobre restrições a direitos básicos. São os pretos e pardos que têm maiores restrições de acesso à internet (23,9%), ao

saneamento básico (44,5%), à educação (31,3%), a condições dignas de moradia (15,5%) e à proteção social (3,8%) (IBGE, 2019).

Nesse sentido, a proposta metodológica da Academia Preta é não só pensar, mas exercitar novas e outras metodologias possíveis. Sobretudo na construção de espaços que possam se pautar pela pluralidade e diversidade de abordagens, de referências, de visões de mundo, que possam incluir vidas que foram excluídas de todas as formas possíveis, em todas as esferas sócio-políticas. Praticamos o que Sousa (2021) designou de *Aprender-sendo*, ou seja, que aprender sobre si é uma ação política e consciente de emancipação do sujeito, onde corpo, mente e espírito estão em mútua conexão no processo de aprender. *Aprender-sendo* se detém sobre a *dimensão epistemológica e descolonizadora de elaboração do saber* (Gomes, 2017; Collins, 2019) pelo *caráter autônomo e "dialógico" do "aprender" sobre si e a partir de si* (Freire, 2017; 2018; Evaristo, 2005, 2009).

O curso acontece sempre no segundo semestre e é dividido por módulos. Cada módulo é pensado a partir das pesquisas, investigações e atuação dos professores ministrantes. Ao longo dos anos temos conseguido desenvolver uma rede potente de pesquisadores, ativistas, militantes, pesquisadores, estudantes, de diversas regiões do Brasil e também de outros países, como Moçambique e Espanha.

Já foram realizadas três edições do curso: 2020, 2021 e 2022. Ao longo desse tempo, fomos ampliando a perspectiva e construindo redes que se estabeleceram tanto entre Universidades brasileiras como também com associações e Universidades de outros países.

A disposição dos módulos da primeira edição foi realizada da seguinte forma: **Módulo 1:** "Economia feminista e ecológica, com Gilvânia Ferreira"; **Módulo 2:** "Decolonidade e pensamento afrodiaspórico com Mariana Olisa e Dai Sombra"; **Módulo 3:** "Mídia e racismo: combatendo a sub-representação preta e reposicionando o campo da comunicação, com Rosane Borges; **Módulo 4:** "Feminismo negro e literatura: as obras de bell hooks, Chimamanda Adichie, June Jordan e Conceição Evaristo, com Fernanda Bastos; **Módulo 5:** "Pensamento feminista afro-latino americano, com Andreia Marreiro"; **Módulo 6:** "A produção literária de autoras negras brasileiras: tessituras de uma escrita insubmissa", com Francy Silva; **Módulo 7:** "O perigo de uma história única", com Gabriela Barretto de Sá; **Módulo**

8: "Contribuições metodológicas para a educação das Relações étnico-raciais", com Herli de Sousa Carvalho; **Módulo 9:** "Transexualidade negra e educação", com Letícia Carolina Nascimento; **Módulo 10:** "Movimento negro educador": contribuições para uma educação antirracista, com Rosenverck Estrela Santos; **Módulo 11:** "Literatura preta: autoras negras em destaque", com Bianca Santana; **Módulo 12:** "Alisando nosso cabelo: estética e poder", com Jéssica Carneiro.

Já a segunda edição, evento que fez parte da II Campanha pela Erradicação do Ensino Superior na América Latina, foi pensada com o objetivo de promover uma maior diversidade temática, mas com menos módulos, na tentativa de possibilitar que mais pessoas pudessem acompanhar o curso. Os módulos também tiveram o cuidado de trazer novos temas ao debate para que os cursistas da primeira edição também pudessem novamente realizar o curso e, assim, aprender e compartilhar saberes, conhecimentos, experiências e vivências.

Na edição de 2021, os temas abordados foram os seguintes: **Módulo 1:** Pedagogia afroafetiva: uma experiência de emancipação, ministrado por Francy Silva (UFPB); **Módulo 2:** Moçambicidade audiovisual e cidadania, por Fulgêncio Muchisse (Universidade Eduardo Mondlane – UEM/ Moçambique); **Módulo 3:** Perspectivas decoloniais/anticoloniais e o pensamento produzido por mulheres da América Latina em narrativas audiovisuais do Brasil e Equador, Andreia Rosendo (PROLAM/USP); **Módulo 4:** Cosmopolíticas da racialidade: perspectivas pretas como crítica aos valores universais modernos, com José Messias Franco (UFMA/ Imperatriz) e Renata Nascimento (UERJ); **Módulo 5:** Transfeminismo, com Letícia Nascimento (UFPI); **Módulo 6:** Capoeira Descolonizadora como epistemologia de resistência, por Dai Sombra (Diáspora Produtora – Barcelona/Espanha); **Módulo 7:** Interseccionalidades e o feminismo afrolatinoamericano no pensamento de Lélia Gonzalez, com Denise Carvalho (UFRN); **Módulo 8:** “Tá feita a quizumba”: Debates sobre (re)apropriações tecnológicas e os ciberativismos de mulheres negras, por Thiane Neves (UFBA); **Módulo 9:** Expressões da Branquitude no Ensino Superior, com Priscila da Silva.

A última edição realizada, até agora, também fez parte das atividades da Terceira Campanha pela Erradicação do Racismo no Ensino Superior. A edição trouxe como novidade a parceria com o Centro de Cultura Negra Negro Cosme e com a Coordenação pela Educação da Igualdade Racial, ambas organizações

de Imperatriz/ Maranhão. A tentativa foi ultrapassar os muros da Universidade e com o curso, fazer pensar as bases da educação, também o papel fundamental da educação não-formal no processo de formação crítico-política dos sujeitos.

No ano de 2022, o curso teve 7 módulos e a abertura e o encerramento foram realizados em formato híbrido. Nesta edição, contamos mais uma vez com a participação da Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo, Moçambique. E também com a presença da professora Dai Sombra, parceira do curso desde a primeira edição, ativista, professora, realizadora cultural em Barcelona, Espanha. Os módulos foram divididos assim: **1. A brecha digital de gênero: um olhar na África Austral a partir dos objetivos para o desenvolvimento sustentável '4 e 5' – Profa. Doutoranda Delfina Mateus; 2. Colorismo, Interseccionalidade e Lugares fronteiriços – Profa. Dra. Fernanda Carrera; 3. Mulheres e mineração: processos de defesa do território-corpo-terra em contextos de violações aos direitos humanos e à natureza – Profa. Doutoranda Larissa Santos e Kelly Silva Barbosa- Liderança Comunitária do Corredor Carajás (Maranhão); 4. Afrofuturismo – Prof. Dr. Messias Franco; 5. Saúde mental de mulheres negras e Feminismo Decolonial – Profa. Dra. Priscila Rocha; 6. Infâncias negras – Profa. Dra. Sátira Machado; 7. Práticas afro religiosas, literatura e ensino de história: por uma Educação Decolonial – Profa. Doutoranda Laís Fialho.**

Destacamos que nessa edição da Academia Preta conseguimos realizar um sonho que cultivávamos desde a criação do projeto: dialogar com epistemologias diversas. Nesse sentido, além das aulas em que as metodologias são inventadas, construídas em coletivo e em expansão, também dialogamos com o teatro, com a poesia e com a performance como elementos fundamentais do saber e como ferramentas de produção de cidadania.

Historicamente, as performances criadas para a negritude também permitem analisar que o sujeito negro é construído não apenas como o “outro” – em contraposição ao “eu” qbranco –, mas também é identificado como “outridade”, ou seja, “a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do *sujeito branco*” (Kilomba, 2019, p. 38). As “fantasias brancas” (Kilomba, 2019, p. 38), como nomeia a autora, representam os modelos criados pela *branquitude* sobre como a negritude precisa agir, como deve se portar e se situar. A *branquitude* é, pois, construída como racialmente diferente “‘das/os Outras/os’”. Isto é, a *negritude*

serve como forma primária de Outridade, pela qual a *branquitude* é construída” (Kilomba, 2019, p. 38).

Em contraponto e na perspectiva de desestabilizar essas performances criadas exteriormente para as negritudes, acreditamos que os conhecimentos também são exercidos pelos cidadãos por meio das performances (Martín-Barbero, 2009). No caso da Academia Preta Decolonial, cremos que a performance se assume como estratégia e ferramenta tática para colocar em perspectiva “saberes estético-corpóreos” (Gomes, 2017, p. 75), a disputa pelos direitos, o cuidado como estratégia política de cidadania comunicativa (Lapa; Sousa, 2022) e a autonomia comunicativa. Também se coloca em perspectiva a construção da consciência política na criação de espaços de potencialização e na propagação de vozes, experiências e vivências diversas, provocando rupturas com os saberes hegemônicos na elaboração de epistemologias alternativas, insurgentes, insubmissas, em constante processo de desestabilização e ruptura com as normas historicamente instituídas.

O texto está dividido em dois momentos fundamentais: no primeiro, discutimos aspectos sobre como a Academia Preta tem se efetivado como um espaço para o enfrentamento do racismo no Ensino Superior. Em seguida, descrevemos a experiência de participar das Campanhas pela Erradicação do racismo no Ensino Superior promovidas pela Cátedra UNESCO-UNTREF. Finalizamos destacando projetos futuros e potencialidades do curso de extensão.

2 ACADEMIA PRETA DECOLONIAL: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS ANTIRRACISTAS

Ao longo do século XX, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2011), o conhecimento produzido nas universidades ou instituições detentoras do *ethos* universitário foi quase sempre disciplinar, sendo a produção muitas vezes descontextualizada em relação às demandas mais urgentes das sociedades. De acordo com essa lógica, o pesquisador é quem determina os problemas científicos e sua relevância, estabelecendo as metodologias e os ritmos de investigação. Assim, tem-se um conhecimento baseado na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e neste contexto a autonomia do pesquisador manifesta-se num certo alheamento social. Aqui há uma nítida diferença epistemológica e

hierárquica entre conhecimento científico e os outros conhecimentos, tal como ocorre na relação entre ciência e sociedade (Santos, 2011).

Entretanto, ao longo das últimas décadas, tem sido cada vez mais urgente a implantação do modelo pluriversitário, conhecimento contextual baseado na aplicação do conhecimento, especialmente, fora dos muros da universidade. Esse conhecimento é transdisciplinar e a sua contextualização, exige um diálogo ou confronto com as outras formas de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado levando-o a ser produzido em sistemas abertos de organização menos rígida e hierárquica.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 2005), no seu Art. 43, inciso II, afirma que a educação superior objetiva formar nas diferentes áreas do conhecimento sujeitos capacitados para atuar nos diversos setores profissionais e no desenvolvimento da sociedade brasileira. Visa, ainda, estimular o trabalho de pesquisa e investigação científica, tendo em vista o compartilhamento das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica originadas na instituição.

Para concretizar os objetivos supramencionados é necessário que a universidade esteja alicerçada no tripé, ensino, pesquisa e extensão. Conforme Moita e Andrade (2009) a relação entre esses três vetores não pode ser compartimentada, princípio garantido pela própria Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 207. Tal articulação é fundamental considerando que como afirma Paulo Freire (2018, p. 47)

[...] ensinar não é transmitir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele [professor] e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

O documento “Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão” resultado do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ocorrido em 2006, afirma que o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes precisam ser valorizadas de maneira equitativa no sistema universitário, sob o risco de se desenvolver um conhecimento segregado e reducionista. Destaca-se, ainda, que a qualidade e o sucesso dos profissionais egressos

das universidades estão condicionados em grande parte ao grau de interação e articulação entre essas três vertentes do ciclo gnosiológico.

Assim, uma Universidade que pretende ser alicerçada em modelos democráticos e transformadores deverá, constantemente, reavaliar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, considerando sempre os saberes populares relacionando-os criticamente com saber científico, levando a comunidade acadêmica a um comprometimento com as demandas sociais e as consequências das ações que visam transformação dessas questões.

Neste sentido, a Academia Preta Decolonial visa colocar em prática tais paradigmas. Ela acontece em formato remoto através da plataforma *YouTube* e conta também com o auxílio do *Google Classroom*, plataforma utilizada para armazenar o conteúdo didático do curso, que corresponde tanto ao material disponibilizado pelos professores como artigos, livros digitais, dissertações e teses, como também o material disponibilizado pela Cátedra através da Campanha pela erradicação do Racismo no Ensino Superior e para disponibilizarmos os links e arquivos gravados das aulas. Cada módulo é realizado com um período de 2h30min de duração, entre a fala das ministrantes e a participação dos cursistas com perguntas e exemplos.

Nos três anos de realização da Academia Preta já tivemos mais de 400 cursistas, entre ativistas, militantes, professores, estudantes de pós-graduação, membros de comunidades quilombolas e membros do NEABIS. Participaram do curso de formação, também, cursistas de São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Argentina, Chile, México, Espanha e Portugal. A "Academia Preta Decolonial" é uma ação de combate ao "racismo epistêmico" ainda muito presente nas universidades brasileiras, nas escolas, no cotidiano das cidades e que afeta diariamente a população negra, inclusive impedindo que a mesma tenha acesso e condições de permanência em ambientes educacionais que são seus por direito, garantido em constituição.

Maldonado (2011) interpreta que ampliações no conceito de cidadania são fundamentais para perceber as iniciativas políticas da sociedade civil para além do sentido de política tradicional, refletindo uma política cotidiana, que ainda se configura como uma realidade almejável.

A luta pela cidadania encabeçada pelo *Movimento Negro* começa por colocar em confronto a construção da raça como instrumento de dominação e de

inferiorização a partir da resignificação do termo, que ganha uma leitura política e afirmativa, sendo entendido “[...] como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora” (Gomes, 2017, p. 21). Na resistência para a resignificação da história da população negra, a ideia de raça problematizada sob outra perspectiva passa a ser compreendida como uma construção social exercida pela *colonialidade*, algo que “coloca em xeque o mito da democracia racial” (Gomes, 2017, p. 22).

A questão racial passa a ser abordada como “[...] trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade democrática, onde todos reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos” (Gomes, 2017, p. 22). Isso permite que a interpretação dos contextos e das relações de poder seja amparada por uma perspectiva reflexiva sobre como o processo de racialização criou, sustentou e perpetuou desigualdades sociais, econômicas, de representatividade política e de acesso aos direitos básicos. Gomes (2017, p. 21) afirma que “[...] o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas”.

Gomes (2017) traça uma importante linha histórica sobre a conquista de direitos de cidadania a partir da luta e da resistência do *Movimento Negro*. Em todo o país, a luta era pela garantia dos direitos básicos da vida humana, entre eles o principal: **o acesso à educação**. No ano de 2001, a participação do Movimento Negro numa conferência da ONU contra o “racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância” (Gomes, 2017, p. 34) fez com que o Brasil reconhecesse internacionalmente a existência de racismo institucional em nosso território. Junto a um momento em que o Movimento Negro passou a politizar ainda mais a discussão sobre a raça, o “racismo acadêmico” entrou na pauta de luta e de reivindicação com a criação da “Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)” (Gomes, 2017, p. 35). A ABPN é uma instituição atuante que todos os anos realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), importante espaço para o debate e a divulgação de trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre questões raciais no Brasil (Gomes, 2017).

Além da organização da Academia Preta via sala digital, onde apenas cursistas tinham acesso ao link e as informações ali dispostas, também foi necessário o desenvolvimento de estratégias para evitar a invasão das aulas, já que as aulas

são ministradas via *YouTube* – plataforma de acesso livre e público. Importante destacar que a sala virtual se configurou como importante espaço de troca de materiais didáticos, de relatos de experiências, indicações de leituras, para troca de recursos audiovisuais, assim, as aulas puderam de certa forma ser ampliadas e aprofundadas através desse ambiente virtual que também foi importante para o processo de socialização dos cursistas.

Na Academia Preta entendemos que sujeitos existem por meio do princípio do diálogo que, como argumenta Freire (1995, p. 80), não se trata de “tagarelice”. A “prática dialógica” é, antes de mais nada, ferramenta, exigência e estratégia “epistemológica” desenvolvida e reivindicada pelos sujeitos (Freire, 1995, 2017). A prática dialógica é o que fundamenta a construção de novos e outros conhecimentos, o que possibilita a ampliação e o desenvolvimento do pensamento e da “educação libertadora” (Freire, 1995, 2017). A experiência possibilitada pela ação dialógica constrói a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1995, p. 87), a qual se desenvolve por meio do diálogo crítico sobre as múltiplas mediações que circundam e moldam os sujeitos. O diálogo é prática comunicativa e, como tal, elabora processos de “colaboração” e de solidariedade entre os sujeitos (Freire, 2017, 2018).

À medida que cada módulo finalizava, conseguíamos receber um retorno sobre o processo de aprendizagem de cada estudante através da plataforma com depoimentos e relatos de experiências sobre a implementação de metodologias explanadas nas aulas, no cotidiano de cada professora e estudante do curso. Consideramos que a riqueza e a heterogeneidade de cada um dos doze módulos podem ser aproximadas numa trilha fundamental e coletiva: a educação como prática transformadora e como política emancipatória, bandeira de luta histórica do Movimento Negro (Gomes, 2017) nas reivindicações pela inclusão e diminuição das desigualdades sociais construídas em torno da população negra brasileira.

Esses saberes insurgentes e "emancipatórios" elaborados pelo Movimento Negro (Gomes, 2017) e disseminados nas falas de cada professora, pesquisadora e ativista da Academia Preta Decolonial, alinhavam-se ao reclamo por epistemologias plurais, diversas, para além das práticas de ensino formais às quais nos foram impostas através de um modelo eurocentrado de educação.

Sobre as pedagogias instituídas pelo Movimento Negro (Gomes, 2017) como políticas emancipatórias para a população negra brasileira, Nilma Lino

Gomes destaca a experiência do "Teatro Experimental Negro" (Gomes, 2017, p. 30), importante ferramenta educacional e de formação política, também para confrontar discursos discriminatórios. As práticas de resistência elaboradas pelo Movimento Negro também estão presentes no campo da comunicação, com a criação de jornais alternativos, por exemplo, para a exaltação e visibilização da população negra e também de revistas para a elaboração de outras discussões sobre a estética corporal, para além da norma branca (Gomes, 2017).

Para o Movimento Negro a educação era não só bandeira de luta, mas também é um instrumento histórico sob o qual táticas (Certeau, 1994) e estratégias políticas foram e são elaboradas continuamente, onde outros saberes podem existir e construir outras metodologias, outras epistemologias (Gomes, 2017).

Não só a exposição dos conteúdos, mas as falas e a disponibilização do material didático compuseram as metodologias experimentadas e inventadas no espaço da Academia Preta. Para reverenciar as Ancestralidades era preciso ir além do que propõe a educação formal. Dessa forma, nos sustentamos, principalmente, na dimensão do diálogo (Collins, 2019; Freire, 2017). Elemento fundamental que permite tocar o outro e elaborar sentidos próprios, sobre o mundo, sobre si, sobre a vida (Freire, 2017).

Assim, ainda que mediadas e direcionadas pelos algoritmos das plataformas utilizadas no curso, foi possível estruturar um espaço em que múltiplas vozes foram ouvidas e disseminadas. Pautamo-nos nas potencialidades e funcionalidades que o digital nos proporcionou, em meio a um turbilhão de emoções, de desalento, ceticismo e dor provocados pela pandemia da covid 19. Ainda assim, foi possível também ter afeto, partilha, conhecimento, esperança e fé em tempos melhores e numa educação de fato transformadora.

Desde a década de 1970, o Movimento Negro assume papel de protagonismo na luta, na denúncia e na cobrança de direitos sociais para a população negra do Brasil (Gomes, 2017; Carneiro, 2019). Somado aos avanços importantes na área da educação, Gonzalez (2020) ressalta também a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) no desenvolvimento de uma consciência político-democrática antirracista e anticolonialista em diversas regiões do país. As mulheres negras desenvolveram papéis fundamentais na luta, na articulação e na direção do *Movimento Negro*, especialmente na ampliação das pautas, revelando a necessidade do

desenvolvimento de uma consciência política que também atravessasse questões de gênero e de classe (Gonzalez, 2020; Carneiro, 2019).

3 A PARTICIPAÇÃO NA II E III CAMPANHA PELA ERRADICAÇÃO DO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR

Dados disponibilizados pelo IBGE no ano 2019, na PNAD sobre “desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, mostram diminuição na taxa de analfabetismo entre negros de 15 anos ou mais. Em 2016, o percentual era de 9,8%, e em 2018 era de 9,1%. Ainda assim, quando comparado ao percentual de brancos na mesma situação, o número de negros é mais que o dobro (IBGE, 2019). No Maranhão, os dados da PNAD de 2017 apontam que, em relação à cor/raça, **81,15% das pessoas com 5 anos ou mais não alfabetizadas são negras.**

A escola desempenha papel fundamental no processo de humanização, construção de identidades sociais e disseminação de discriminações raciais. Nilma Lino Gomes (2002, p. 45) defende que a escola impõe “[...] padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética”. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”. Os anos escolares são marcados, pois, pela tensão na construção das relações raciais e, muitas vezes, são o primeiro contato com o padrão de referência estética e de produção de conhecimento supremacista branco.

Nosso objetivo em participar da segunda e terceira Campanhas pela Erradicação do Racismo no Ensino Superior se fundamentou no fortalecimento das iniciativas que temos desenvolvido via Núcleo de Pesquisa desde o ano de 2019 e visibilizarmos a Academia Preta, que já se tornou um curso de formação antirracista de referência nacional e internacional, que tem formado pessoas para atuarem na educação e em áreas diversas enfrentando e denunciando o racismo acadêmico e cotidiano. Nossa busca é por tornar a universidade um ambiente múltiplo e plural, que se proponha e se reconheça como instituição antirracista, sobretudo, que construa bases para que epistemologias diversas possam ser valorizadas.

A parceria com a campanha realizada pela *Cátedra Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* permitiu que o curso, que já era ofertado em formato aberto e gratuito para todo o país, pudesse

chegar a um público maior. Na terceira edição, segunda vez que participamos da Campanha pela Erradicação do racismo, destacamos a importância das parcerias da **Coordenação de Educação da Igualdade Racial de Imperatriz – CEIRI e do Centro de Cultura Negra Negro Cosme**. A ideia era não somente pensarmos a educação antirracista e as múltiplas violências racistas vivenciadas no Ensino Superior, mas promovermos uma reflexão necessária desde as bases, pensando também as infâncias e as juventudes – o que também apareceu nos módulos através de discussão sobre infâncias negras.

Nesta edição contamos com a participação na abertura do grupo Afro de teatro “Reinvent`arte”, mobilizando-nos a pensar outras formas epistêmicas de construir e disseminar o saber, também sobre o saber que nasce desde as bases da cultura, da arte, da resistência que se constrói pela criatividade e pela oralidade, o jogo, a dança e o protagonismo corporal. Assim também se deu nosso encerramento, com poesias e performances, elaborando outras maneiras de sentir e pensar sobre o ser, o saber, o poder, o bem viver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Paulo Freire (2018) nos ensina, nenhum sujeito ou sujeita pode estar no mundo com o mundo e com os outros sujeitos e sujeitas de maneira neutra. É preciso inserção que implica decisão, escolha e intervenção na realidade social. Há inúmeras perguntas a serem feitas insistentemente por todos e todas nós e que mostram a impossibilidade de estudar por estudar. De pesquisar de maneira descomprometida com realidade como se nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante, um mundo observando a nós, e nós a ele. Nesse sentido, é preciso engajamento com a realidade social e uma das formas de o fazer é por meio da extensão. É o momento em que nós e os outros sujeitos e sujeitas ultrapassamos os muros institucionais e nos unimos no trabalho de construção do conhecimento.

A extensão universitária constitui um processo educativo que relaciona o ensino e a pesquisa como elementos indispensáveis possibilitando a discentes, docentes e sociedade conhecimento por meio de uma relação transformadora. Esta troca de saberes sistematizados, tanto acadêmico quanto popular contribuirá de sobremaneira para ambas as partes, bem como na participação efetiva da comunidade na atenção da universidade (MEC; SESU, 2001).

A Academia Preta Decolonial tem mostrado que é possível plantar uma semente de esperança e de luta contra as estruturas de dominação presentes numa sociedade, cada dia mais pautada numa agenda neoliberal de extrema direita, assentada nos espelhos dos "pactos narcísicos" da branquitude (Bento, 2002). Que, sim, é possível lutar, insurgir e combater o racismo e processo violento de apagamento e/ou ocultamento da nossa ancestralidade. Esse curso a partir de uma abordagem plural com epistemologias outras, como as vivências de mulheres pretas (acadêmicas ou não), põe em prática a *Pedagogia Afroafetiva* (Silva, 2021) e o *Aprender-sendo* (Sousa, 2021) e vai plantando sementes de transformação nos cursistas e em todas as pessoas participam da construção do curso.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro*. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, dec. 2002.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAPA, Bruna; SOUSA, Leila. O cuidado como ferramenta para a produção de Cidadania Comunicativa. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN (ALAIC), 16., 2022, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: Alaic 2022.

MALDONADO, Alberto Efendy. Pesquisa em Comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy. *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 277-303.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Cidadanias em cena: performance, política e direitos culturais* Hemispheric Institute, [s.l.], 2009. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/enc09-academic-texts/item/679-staging-citizenship-performance-politics-and-cultural-rights.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MEC; SESU. *Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília : MEC/SESu, 2006. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOITA, Filomena.; ANDRADE, Fernando. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.

14, n. 41, p. 269-393, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NITAHARA, Akemi. Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país: levantamento do IBGE reúne dados de diversas pesquisas. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Francy. Pedagogia afroafetiva: uma experiência de emancipação. In: ACADEMIA PRETA DECOLONIAL: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS ANTIRRACISTAS, 2., 2021, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2021.

SOUSA. Leila Lima de. *Aprender-sendo: cidadania comunicativa e existências comunicacionais de mulheres negras de Codó e Imperatriz*, no Instagram. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

Sobre os autores:

Leila Lima de Sousa: Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Vice-coordenadora do Núcleo de estudo, pesquisa e extensão em comunicação, gênero e feminismos: Maria Firmina dos Reis, da Universidade Federal do Maranhão. Membro da Rede Amlat. **E-mail:** sousa.leila@ufma.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2335-0858>

Michelly Santos de Carvalho: Doutorado em Ciências da Comunicação / Sociologia da Comunicação pela Universidade do Minho. Mestrado em Informação e Jornalismo pela Universidade do Minho. Professora e Coordenadora do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudo, Pesquisa e Extensão em Comunicação, Gênero e Feminismos – Maria Firmina dos Reis. **E-mail:** michelly.carvalho@ufma.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4319-7400>

Recebido em: 12/05/2023

Aprovado para publicação em: 30/10/2023

Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia

Weaving Paths to Eliminate Racism: Indigenous Peoples and Higher Education in Colombia

“Trabajamos para que la educación superior tenga un enfoque pluricultural y para que se cierran las brechas de discriminación racial... Queremos así contribuir a la formación de una nueva Colombia, que nos permita mantener un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza” (Luis F. Arias, comunicación personal, 19 de septiembre de 2020).

Bastien Bosa¹

Dunen Muelas²

Oscar Montero³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.971>

Resumen: *Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia* fue una iniciativa virtual desarrollada por la Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC en conjunto con la Universidad del Rosario, apoyada por la Cátedra UNESCO que tuvo como fin generar diálogos, debates y propuestas para eliminar el racismo en la educación superior en Colombia. Este artículo es un tejido del relato de la experiencia que tuvo lugar en el segundo semestre del 2020 en el marco de la pandemia del COVID-19, y recoge las voces de los estudiantes -tanto indígenas como no indígenas- que participaron del proceso sobre cómo les ha toca enfrentar el racismo en la educación superior en Colombia. Este telar -artículo- está conformado por un Chipiri-introducción- y 4 tejidos que recogen las diferentes temáticas abordadas en la iniciativa: I- **Asuntos Conceptuales:** Pensar el Racismo en la Educación Superior en Colombia, II- **Retos para Eliminar el Racismo en la Educación Superior en Colombia:** Indígenas Estudiantes y Docentes Indígenas, III- **Buenas prácticas para eliminar el racismo:** Mujeres Indígenas en la Educación Superior y IV- **Conclusión y Recomendaciones:** Los bajos estándares de las universidades para el reconocimiento de la diversidad.

¹ Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia.

² Universidad del Magdalena, Santa Marta, Magdalena, Colômbia.

³ Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Bogotá, Colômbia.

Palabras claves: educación superior; pueblos indígenas; racismo y discriminación.

Abstract: Weaving Paths to Eliminate Racism: Indigenous Peoples and Higher Education in Colombia was a virtual initiative developed by the National Indigenous Organization of Colombia- ONIC in conjunction with the University of Rosario, supported by the UNESCO Chair, which aimed to generate dialogues, debates, and proposals to eliminate racism in higher education in Colombia. This article is a weaving of the experience that took place in the second semester of 2020 in the context of the COVID-19 pandemic, and collects the voices of students-both indigenous and non-indigenous- who participated in the process on how they have faced racism in higher education in Colombia. This article is made up of an introduction and 4 parts that collect the different topics addressed in the initiative: I- Conceptual Matters: Thinking Racism in Higher Education in Colombia, II- Challenges to Eliminate Racism in Higher Education in Colombia: Indigenous Students and Indigenous Teachers, III- Good Practices to Eliminate Racism: Indigenous Women in Higher Education, and IV- Conclusion and Recommendations: The Low Standards of Universities for the Recognition of Diversity.

Keywords: higher education; indigenous peoples; racism and discrimination.

1 CHIPIRI¹ - INTRODUCCIÓN

Tejiendo Caminos para Eliminar el Racismo: Pueblos Indígenas y Educación Superior en Colombia, fue una iniciativa liderada por **Óscar Montero**, líder, activista y académico del Pueblo Indígena Kankuamo, en representación de la Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC; **Dunén Muelas**, lideresa y académica del Pueblo Indígena Arhuaco; y de **Bastien Bosa**, doctor y profesor de antropología; ambos en representación de la Universidad del Rosario - UR Intercultural. Esta iniciativa virtual se desarrolló durante el segundo semestre del 2020, en plena pandemia del COVID-19 en todo el mundo, a partir de una convocatoria abierta de la Cátedra UNESCO como estrategia para erradicar el racismo en la educación superior que viven miembros de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Nos interesó participar en esta convocatoria debido a nuestras experiencias cercanas en relación a la educación superior y el racismo.

¹ El Chipiri, palabra en el idioma del Pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada de Gonawindúa es la base de la mochila, es el origen en donde se empiezan las puntadas para alzar el tejido, es la base, el comienzo para tejer el pensamiento en el mundo.

Óscar Montero y Dunén Muelas aportaron desde su experiencia como profesionales indígenas, quienes fueron estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Rosario, respectivamente. Por su parte, el profesor **Bastien Bosa** es una persona que trabaja en temas de investigación racial en el país. Como equipo intercultural, hemos decidido proponer reflexiones situadas sobre lo que significa el racismo en la educación superior, dado que, en 2019, se suscribió una alianza entre la Organización Nacional Indígena de Colombia y la Universidad del Rosario para el ingreso semestral de 25 indígenas estudiantes, lo que implica que actualmente la Universidad del Rosario cuenta con más de 200 indígenas estudiantes. Nos preguntamos, entonces, cuáles serían las estrategias para eliminar el racismo en instituciones de educación superior y los caminos para prevenir escenarios de discriminación en el presente y a futuro.

Por tanto, este artículo pretenda esbozar reflexiones, conceptos y propuestas para eliminar el racismo en la educación superior en Colombia como resultado de esta iniciativa. Se trata de un texto de tipo etnográfico y auto etnográfico, ya que fue escrito desde las mismas realidades vividas por dos de los autores que escriben aquí en el texto y por un docente que, en su trabajo investigativo, da cuenta de las situaciones de racismo que se presentan en contextos de educación superior.

Figura 1 - Pieza de comunicación para los tejidos de saberes de la iniciativa

Universidad del Rosario | **UR Intercultural** | **ONIC** | **UNTREF** | **UNESCO**

COORDINA:
OSCAR MONTERO (ONIC) Y DUNEN MUELAS (UROSARIO)

TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

- 1ER TEJIDO DE SABERES:**
19 de septiembre 2020
Tejiendo el Chipiri de la Educación Superior Indígena en Colombia.
- 2DO TEJIDO DE SABERES:**
26 de septiembre 2020
Racismos en las Universidades Públicas y Privadas en Colombia ¿Cuáles son los instrumentos para eliminar el racismo en las universidades públicas y privadas?
- 3ER TEJIDO DE SABERES:**
3 de octubre 2020
Retos para eliminar el racismo hacia los estudiantes y docentes indígenas; y reconocimiento de los contenidos académicos indígenas en la Educación Superior.
- 4TO TEJIDO DE SABERES:**
10 de octubre 2020
Buenas prácticas para eliminar el Racismo contra las Mujeres Indígenas
- 5TO TEJIDO DE SABERES:**
17 de octubre 2020
Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Posgrados
- 6TO TEJIDO DE SABERES:**
24 de octubre 2020
Minga de pensamientos para eliminar el Racismo desde las Universidades y centros de pensamiento de los Pueblos Indígenas.
- 7MO TEJIDO DE SABERES**
31 de octubre 2020
Cerrando el Chipiri

INFORMACIÓN: @UROSARIO.EDU.CO
SÁBADOS DESDE EL 19 SEPTIEMBRE AL 31 DE OCTUBRE DEL 2020.
HORA: 2PM - 4PM

Fuente: Elaboración propia.

En este tejido participaron aproximadamente 30 hermanos y hermanas, tanto indígenas como no indígenas, interesados en la eliminación del racismo en la educación superior en Colombia. La iniciativa contó con la presencia de hermanos indígenas de diversas regiones del país y de diferentes Pueblos Indígenas, tales como Arhuacos, Ingas, Kankuamos, Tikuna, Sikuani, Misak, Nasa, Embera, Pasto, Kamentza, Zenú y Murui Muina, entre otros; así como de diversas

universidades tanto públicas (Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad de Manizales, etc.) como privadas (Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia, etc.). Además, hubo participantes de diversas carreras, tales como Medicina, Ciencias Políticas, Derecho, Trabajo Social, Ingenierías, entre otras; y también un compañero extranjero de Italia. Asimismo, se contó con la presencia de estudiantes de pregrado, posgrados, profesores e invitados interesados en estos temas.

2 METODOLOGÍA DE LA INICIATIVA

En cuanto a la metodología de la iniciativa, se organizaron siete "Tejidos de Saberes" tomando como referencia las metodologías propias e interculturales (FIMI, 2023) para visibilizar las potencialidades del diálogo. Cada tejido se inició con un pago espiritual, en el que participó el Mamu del Pueblo Arhuaco Santiago Mejía, quien compartió sus reflexiones sobre la necesidad de formar jóvenes como guardianes del territorio ancestral y sus sitios sagrados. Esta intervención sirvió de introducción para abordar la razón por la cual la educación superior en Colombia no incluye contenidos sobre la diversidad y conocimientos de los Pueblos Indígenas.

Desde la perspectiva del Pueblo Indígena Kankuamo, se asumió el Chipiri, que es el origen del mundo, como una metodología para establecer la necesidad de reconocernos alrededor del tejido, desde la base. Por ello, se propuso la construcción de reflexiones a partir del tejido de saberes y de sus participantes como tejedores y tejedoras.

Figura 2 - Apertura del Mamu Santiago Mejía, el Consejero Mayor de la ONIC Luis Fernando Arias, Álvaro Guaymás, miembro de la Cátedra UNESCO y Alejandro Gómez Duque, uno de los tejedores participantes en esta iniciativa



Fuente: Elaboración propia.

2.1 Asuntos Conceptuales: Pensar el Racismo en la Educación Superior en Colombia

En esta primera parte, profundizaremos en los Tejidos 1, 2 y 6² de la iniciativa, que tenían como objetivo entender el funcionamiento de la “Educación Superior Indígena” en Colombia. El primer tejido se centró en el funcionamiento del racismo y de la lucha contra las discriminaciones étnico-racial. El segundo tejido llevaba por título “Racismos en la Universidades Privadas y Públicas en Colombia”, mientras que el sexto tejido se pensó como una minga de pensamientos para reflexionar sobre la siguiente pregunta: “¿Cuáles son los instrumentos para eliminar el racismo en los entornos universitarios?”

² Ver la imagen 1, en los que se señalan los tejidos y sus secuencias.

Figura 3 - Diseño gráfico de la primera jornada de trabajo de la iniciativa, denominada Tejiendo el Chipiri



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los objetivos más importantes de los tres tejidos estaba relacionado con la necesidad de aclarar una serie de conceptos y nociones que permiten comprender las discriminaciones étnico-raciales en el contexto de la educación superior y los Pueblos Indígenas de manera más compleja. Nos parecía esencial destacar, en particular, que la construcción de una universidad "incluyente" implica

entender el funcionamiento del racismo más allá de las conductas individuales abiertamente discriminatorias. Si bien la identificación y la condena de los incidentes discriminatorios y racistas motivados por prejuicios o intolerancia son un pilar esencial en la lucha contra las discriminaciones, también es necesario reflexionar acerca de la discriminación de una manera más amplia. Antes de entrar en la presentación de los conceptos, nos ha parecido importante contextualizar el racismo en la educación superior en Colombia y su relación con los Pueblos Indígenas. En este sentido, es relevante destacar, por un lado, algunas generalidades sobre los Pueblos Indígenas y, por otro lado, un recuento sobre el racismo estructural que han experimentado de manera muy concreta sus miembros.

3 PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA

En Colombia habitan 115 Pueblos Indígenas (DANE, 2018) en el territorio nacional, la mayoría de ellos en lugares apartados de las grandes ciudades del país. Esta situación representa una de las principales barreras para el acceso de los miembros de las comunidades indígenas a la educación superior, además de otras situaciones como las barreras lingüísticas, económicas, sociales y culturales.

Solo hasta 1991, Colombia se reconoció como un país pluricultural. Antes de esto, era vigente la Constitución política de 1886, que defendía una visión claramente monocultural del país. Siguiendo una lógica racista, estructural e institucionalizada, la nación reconocía una sola cultura, desconociendo la presencia de los Pueblos Indígenas en el territorio nacional. Era una época de “civilización” y “evangelización”, basada explícita o implícitamente sobre la voluntad de la “eliminación de los nativos”: la definición del “ser colombiano” se centraba alrededor de una religión única-la católica-, una sola lengua-el español-, y un horizonte racial -el blanqueamiento-.

La continuidad de este “Colonialismo de Asentamiento”-desde la “Conquista” a la República- ha conducido al exterminio físico y cultural de muchos pueblos con sus mundos de conocimientos. Ha enquistado un racismo que no permitía lo diferente, y mucho menos lo diverso. En este contexto, el gobierno encargó la educación en los territorios indígenas a diversos ordenes misioneras: estos crearon “orfelinatos” e “internados” en muchas partes de país, los cuales se convirtieron en centros de adiestramiento, sometimiento y aculturación de los niños indígenas,

obligándolos a dejar de hablar sus idiomas, de vestir sus atuendos tradicionales y de practicar sus diferentes manifestaciones de la espiritualidad. Todas estas acciones fueron desarrolladas en la alta Guajira, en la Sierra Nevada, en el Cauca, en el Chocó, en el Putumayo, en los Llanos Orientales y en partes del Amazonía. Lastimosamente esta violencia aún persiste en el país, a pesar de que se reconoce su diversidad, así lo pudo documentar el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, con su Capítulo Étnico *Resistir no es Aguantar: Violencias y daños contra los Pueblos Étnicos* (Comisión de la Verdad, 2022).

Una de las grandes críticas tiene que ver con la ausencia de contenidos sobre los Pueblos Indígenas en las instituciones de educación superior. El Consejero Mayor de la ONIC, Luis Fernando Arias, en la apertura del “Tejido de Saberes”, nos contó sobre su experiencia en la formación en derecho y cómo nunca le hablaron del derecho propio. Es así que el Estado, en su conjunto, debe adecuarse a la realidad multiétnica y pluricultural de la nación, y la educación superior juega un papel fundamental aquí. Según el Consejero Mayor Luis Fernando Arias, hay cerca de 10 mil indígenas estudiantes en la educación superior en Colombia, pero los niveles de deserción son muy preocupantes. En su concepto, cerrar las brechas de discriminación racial constituye una condición indispensable para construir una nueva Colombia, que permita mantener el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, comprendiendo la misión que es salvaguardar la casa común y mantener viva la Madre Tierra.

Con este contexto y en el marco de nuestras discusiones, hemos identificado tres grandes niveles desde los cuales se podrían implementar políticas públicas antidiscriminatorias en las instituciones de educación superior en Colombia, pero también en Abya Yala (América).

3.1 Estereotipos y discursos de odio

El nivel más básico para luchar contra las discriminaciones implica identificar las formas interpersonales de racismo que se dan de manera explícita, principalmente los estereotipos raciales y los discursos de odio. Los estereotipos raciales corresponden a ideas e imaginarios contruados sobre los pueblos étnico-raciales y que se basan en preconcepciones generalizadas, superficiales y simplificadas. Se

puede realizar una distinción entre los estereotipos raciales negativos y positivos. Muchos de los primeros tienen un origen colonial y reflejan discursos de inferiorización que desde la “Conquista” han presentado a los pueblos étnico-raciales como un estorbo para la construcción de una nación “moderna” y “civilizada”, es decir “desarrollada”.

Otros estereotipos han sido creados más recientemente, pero siguen retratando negativamente a los pueblos étnicos raciales y siguen justificando las discriminaciones. Enfatizan, por ejemplo, el peligro que representan los mundos indígenas y afrocolombianos para la nación: desorden, robos de tierra, bloqueos, destrucción, etc. Los estereotipos que tienen connotaciones positivas resaltan, por su parte, las presuntas “cualidades” de los pueblos étnico-raciales (“son buenos para el baile, la música o el deporte”, son ejemplos clásicos), más no sus supuestos “defectos”. A pesar de pensarse como formas de “elogio”, estos estereotipos son dañinos y problemáticos porque se basan en generalizaciones que encasillan a los miembros de los pueblos étnico-raciales en un número limitado de características específicas, muy a menudo ajenas a sus experiencias personales.

Los “discursos de odio” corresponden, por su parte, a la difusión de mensajes discriminatorios, los cuales buscan insultar, humillar o acosar a las personas que pertenecen a pueblos étnico-raciales. Si el uso de la violencia verbal contra los pueblos no constituye un fenómeno nuevo - ha existido desde la “Conquista” - la amplia difusión que tienen las redes sociales que les ha dado una fuerza renovada, otorgándoles también una dimensión colectiva y pública.

Es importante reconocer los daños sustanciales que estos discursos pueden causar para los pueblos étnico-raciales, en particular en contextos universitarios. La dignidad de los miembros de pueblos históricamente vulnerables se ve afectada cuando tienen que enfrentarse a interacciones presenciales o en las redes sociales - mensajes que pretenden deshumanizarlos.

El racismo tiende a causar heridas profundas que afectan el bienestar psicológico, físico o emocional de sus víctimas. Es difícil, por ejemplo, sentirse como un estudiante de pleno derecho después de haber sido sistemáticamente retratado como una persona peligrosa, inferior o salvaje. Del mismo modo, las palabras de odio repetidas una y otra vez, por el mero hecho de pertenecer a un pueblo étnico-racial, tienden a generar sentimientos de ansiedad y de miedo, afectando

la sensación de seguridad a la cual todos los ciudadanos deberíamos tener derecho, y más en Colombia que se reconoce como un Estado Social de Derecho que reconoce y convoca a respetar y salvaguarda su diversidad étnica y cultural.

3.2 Sesgos implícitos y microracismos

Un segundo nivel para luchar contra las discriminaciones gira alrededor de formas interpersonales de racismo que se dan de manera más implícita o imperceptible. Por un lado, es importante luchar contra los “sesgos implícitos”, evidentes en las actitudes y disposiciones inconscientes que tienen algunos miembros de las comunidades académicas en relación con pueblos racializados. Esta noción nos invita a analizar el funcionamiento de los prejuicios raciales más allá de los rechazos explícitos. Así, mientras que las personas abiertas y explícitamente racistas constituyen una minoría en los entornos académicos, una gran mayoría de la población universitaria tiene comportamientos y reacciones que pueden entenderse como “sesgos implícitos”.

Por lo general, estos sesgos son el reflejo de aprendizajes-explícitos o implícitos- que iniciaron a una temprana edad y que, con el paso de los años, han sido incorporados bajo la forma de asociaciones inconscientes sistemáticas. Los sesgos implícitos suelen manifestarse en comentarios de apariencia inocente (como los chistes o el humor), pero también en la “distancia”-tanto objetiva como subjetiva- que siente una parte importante de la comunidad académica en relación con las personas que pertenecen a pueblos racializados. Un primer paso para poder deconstruir estos sesgos implícitos consiste en aceptar que existen, que son un problema y que se pueden trabajar.

Por otro lado, el término “microagresiones” permite enfatizar que muchos de los discursos y acciones que resultan discriminatorias para los miembros de pueblos racializados tienen lugar en entornos cotidianos y se desarrollan, para muchos, de una manera imperceptible. A distancia de las situaciones en las cuales la violencia racista-moral o física- es obvia para todos, la noción nos invita a tomar en serio los episodios en los cuales la discriminación es más difícil de identificar, tanto para quienes la ejercen como para quienes la reciben (o incluso para quienes la presencian). Es importante anotar, en este respecto, que, si algunos “microracismos” que tienen lugar en ambientes universitarios responden a una voluntad

abierta e intencional de agredir, no siempre es el caso. Así, las microagresiones pueden ser el producto de la ignorancia o de los sesgos implícitos de personas que se consideran bien intencionadas.

En algunos casos, por ejemplo, las invalidaciones toman la forma de un elogio o un cumplido individual que termina siendo un insulto colectivo. El hecho de presentar a la persona como una excepción en relación con los miembros de su comunidad (Ej. “eres muy inteligente para ser indígena”, “no esperaba que lo pudieras lograr”) evidencia de manera clara el desprecio que se tiene por su grupo de pertenencia. En otros casos, las microagresiones toman la forma de comentarios que tienden a negar la pertenencia a una minoría étnico-racial (Ej. “no me doy cuenta de que eres afrocolombiana”, “no veo el color”). Es importante anotar, para concluir, que, a pesar de su nombre, las “microagresiones” no constituyen asuntos menores o sin importancia. A mediano plazo, la acumulación de experiencias de microracismos puede tener afectaciones importantes sobre la salud mental de las víctimas. En este sentido, es importante llevar a cabo estrategias para identificar y visibilizar la existencia de este tipo de agresiones en los entornos universitarios: lo que podríamos llamar el “racismo cotidiano”.

3.3 Racismo estructural y ceguera racial

Finalmente, el tercer nivel para luchar contra el racismo se centra en unas formas de discriminación que son también difíciles de identificar porque no tienen lugar al nivel de las interacciones. Así, podemos hablar de “racismo estructural” para evidenciar la existencia de desigualdades económicas, políticas y sociales que tienden a afectar los pueblos étnicos y racializados en comparación con otros grupos sociales no-racializados. Esta forma de racismo se manifiesta también en las dificultades que tienen estos mismos pueblos para acceder, en igualdad de condición, a diversos bienes y servicios (justicia, educación, salud, etc.). La existencia del racismo estructural en una sociedad o una institución dada se puede medir a través de indicadores estadísticos que revelan la sub o sobre representación de los pueblos en diferentes ámbitos (incluyendo los medios de comunicación, pero también los centros del poder social, económico y político).

En el caso de la educación superior, el racismo estructural se manifiesta principalmente en la sub-representación de los pueblos étnicos en la población

estudiantil y profesoral, así como en su ausencia relativa en los contenidos académicos y los currículos. El funcionamiento del racismo estructural se acompaña, a menudo, de la normalización y de la invisibilización de estas mismas desigualdades. La noción de “racismo estructural” es particularmente importante en los contextos universitarios- porque nos permite entender que la lucha contra la discriminación no pasa únicamente por la eliminación de los estereotipos raciales o por la condena de las formas más abiertas y explícitas de racismo. Nos invita a ir más allá de los comportamientos racistas individuales para diagnosticar- a través de informes estadísticos- las desigualdades y su magnitud en el funcionamiento de nuestras instituciones.

Asociada a la idea de “racismo estructural”, se puede enfatizar la relevancia de la noción de “ceguera racial” (*colour blindness* en inglés) para entender el funcionamiento de las discriminaciones en las instituciones de educación superior. Este concepto permite evidenciar una compleja paradoja: en el mundo contemporáneo, la discriminación consiste a veces en negar la relevancia de las diferencias raciales. Este modelo postula- implícita o explícitamente- que vivimos en una sociedad “posracial”, en la cual los rasgos fenotípicos o socioculturales han dejado de tener consecuencias sobre las oportunidades o a las experiencias vitales de las personas. En el caso colombiano, la versión más común consiste en afirmar que ya no es relevante hablar de diferentes pueblos étnico-raciales, dado que todos los “ciudadanos son iguales” y que toda la población es, de una manera u otra, “mestiza”.

Esta tendencia a la “ceguera racial”- ilustrada por la frase “yo no veo razas, todos somos iguales”- puede aparecer como un modelo “antirracista” radical. Sin embargo, esta idea puede ser criticada de dos maneras. En primer lugar, la negación de las diferencias raciales puede contribuir- paradójicamente- a profundizar el funcionamiento de las discriminaciones, dado que se ignoran y niegan las desigualdades que siguen afectando a las personas racializadas. De hecho, no es sorprendente que la “ceguera racial” sea un rasgo más común entre las personas que no han sido racializadas: es una manera, para ellas, de minimizar la persistencia de los efectos racismo. El sociólogo Eduardo Bonilla Silva habla, en este respecto, de un “racismo sin racistas”. En segundo lugar, la “ceguera racial” puede ser interpretada como una manera de avalar la esperada “desaparición” de los pueblos étnico-raciales. En Colombia, la ideología del mestizaje- pensado como

forma de “blanqueamiento” - se basaba en la creencia que los Pueblos Indígenas eran condenados a desaparecer. En este sentido, defender la idea según la cual ya no existen pueblos étnico-raciales en Colombia es una manera de enunciar que el proyecto de “blanqueamiento” ha sido exitoso.

4 RETOS PARA ELIMINAR EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: INDÍGENAS ESTUDIANTES Y DOCENTES INDÍGENAS

En este tejido hablamos sobre lo profundizado en el **Tejido 3 y 5** de la iniciativa, donde pudimos recoger de las voces de los tejedores que, si acceder a la educación superior constituye un reto para los jóvenes indígenas colombianos, convertirse en docente representa para ellos un desafío aún mayor. Y para los que han logrado convertirse en docentes, siempre existe la “sospecha” de que su éxito se debe a su origen étnico, y no a los méritos que han acumulado a lo largo de su trayectoria académica y profesional, por ejemplo, en el caso de la sede de la Universidad Nacional de Colombia en Medellín en donde estudio Óscar, uno de los autores de este texto, durante su carrera profesional no hubo nunca un docente miembro de algún Pueblo Indígena.

Incluso, cuando un miembro de un Pueblo Indígena ha obtenido sus títulos universitarios en instituciones de “renombre”, los docentes indígenas siguen cargando con el peso de su identidad étnica. En muchas ocasiones, su presencia en las universidades y en el ámbito docente es cuestionada tanto por estudiantes como por otros docentes, simplemente debido a su origen étnico. Siguen existiendo las actitudes injustas y prejuiciosas sobre ellos.

Óscar ingreso a la Universidad Nacional de Colombia en el segundo semestre del año 2005, a través del Programa de Admisión Especial (PAES). Este programa fue creado como resultado de un acuerdo entre las organizaciones indígenas y la universidad en los años 80, con el propósito de permitir el ingreso de miembros de Pueblos Indígenas en el país. Tanto para Él, como para los demás indígenas estudiantes este programa fue una gran oportunidad, pero también un ejemplo de discriminación positiva, como se le conoce en Colombia a los programas que ofrecen “cupos especiales” para miembros de Pueblos Indígenas, es de aclarar que si bien son cupos especiales se debe cumplir con todos los requisitos y puntajes mínimos de un estudiante regular. Él al ingresar a la universidad, creía que

había ingresado a un espacio que reconocía la diversidad étnica y cultural de la nación, tal como se establece en el artículo 7 de la Constitución Política de 1991, que hace referencia a la plena igualdad de derechos de todas las personas, sin importar su origen étnico o cultural, y de lo que se dio cuenta fue que, esto no era así y que en el país:

[...] Lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula, generando así una discriminación positiva hacia los Pueblos Indígenas (Rosa, 2017, p. 291).

De todos modos, ingresar a la Universidad Nacional de Colombia constituía una gran oportunidad para Él, ya que se trata de una de las universidades más importantes y prestigiosas del país, y el solo hecho de haber sido admitido era ya un gran logro personal, familiar y comunitario. Nos compartió que la universidad era mucho más grande que todas las instituciones que había conocido: su población era quizás diez veces mayor que la de su comunidad. El reto apenas comenzaba. Al estar en la universidad, aprendió a valorar aún más su identidad y la de su comunidad. Era el único estudiante del Pueblo Kankuamo en esa sede de la universidad, donde se dio cuenta rápidamente de que la comunidad universitaria tenía poco conocimiento sobre el mundo o los mundos indígenas del país. Además, solía escuchar estereotipos y comentarios, tanto positivos como negativos, sobre los Pueblos Indígenas.

En Colombia, debido al desconocimiento que aún prevalece sobre los Pueblos Indígenas, se suele pensar que los indígenas únicamente viven en la Amazonía. Además, existe una creencia equivocada de que los miembros de los Pueblos Indígenas solo aspiran a carreras relacionadas con las ciencias sociales, humanas y políticas, y que otras carreras están vetadas para ellos porque podrían llevarlos a “perder la cultura”. Esta es solo una manifestación del racismo estructural que aún prevalece en el país.

Otro ejemplo de estas formas de exclusión es la forma en que se les trata como “extraños” en el mundo universitario. En muchas ocasiones, si utilizan dispositivos tecnológicos-como los celulares o las computadoras- se les acusa de “perder su cultura”.

Figura 4 - Diálogo de saberes en el Tejido 3 de la iniciativa



Fuente: Elaboración propia.

La sentencia-basada en los prejuicios y estereotipos que corren desde la colonia- parecía definitiva: los “verdaderos indígenas” no pueden utilizar estas herramientas sin perder su esencia. Esta manera de pensar constituye una clara continuidad de la idea colonial según la cual los Pueblos Indígenas deberían permanecer encerrados en sus resguardos, sin molestar fuera de ellos. Para muchos, deben permanecer escondidos en las montañas y en las selvas en las cuales han encontrado refugio después de la “conquista” para su re- existencia, actualmente poco seguro por la misma vigencia del conflicto armado en el país que ha llegado a los lugares más recónditos de la nación, y en donde muchos jóvenes indígenas tienen como única opción de vida la guerra, muchos son reclutados por todo tipo de actor armado, sin poder tener la oportunidad en muchos casos de ir a la universidad. Este pensamiento hacia los miembros de los Pueblos Indígenas es una clara muestra del rechazo de su presencia en las universidades y en otros espacios de la sociedad.

Es importante mencionar que, si esta forma de entender lo indígena sigue teniendo mucha fuerza, tampoco constituye una actitud generalizada: también existen sectores importantes de la población universitaria que demuestran su reconocimiento y respeto hacia la riqueza étnica y cultural de la nación. En este contexto, los indígenas estudiantes que han pasado por las universidades públicas y privadas de este país han dejado una huella en la lucha contra el racismo en los claustros universitarios, convirtiéndose así en embajadores de sus pueblos en la academia. Durante su permanencia en las universidades, han buscado aliados entre el personal docente y administrativo para lograr un mayor conocimiento y respeto por la diversidad étnica, es así donde una de las propuestas para eliminar el racismo en las universidades ha sido la de constituir procesos organizativos en las instituciones de educación superior, como los Cabildos Indígenas Universitarios.

Aunque muchas personas reconocen la necesidad de construir mundos académicos más diversos y plurales que reflejen el carácter multiétnico y pluricultural de la nación, aún queda un largo camino por recorrer para que las universidades reconozcan plenamente los conocimientos de los Pueblos Indígenas como válidos y necesarios. La naturaleza estructural de los problemas que enfrentamos exige que construyamos respuestas a un nivel igualmente estructural, y para ello, es fundamental abordar la falta de diversidad étnico-racial en los cuerpos profesoriales de las universidades.

Por esto es necesario tomar medidas urgentes para que las universidades trabajen activamente en la diversificación de sus equipos, tanto docentes como administrativos, para que se conviertan en un reflejo más fidedigno de la diversidad étnico-racial del país. Este es el primer paso para lograr la construcción de un mundo académico verdaderamente “inclusivo”, donde se reconozcan y valoren los conocimientos y aportes de los Pueblos Indígenas, y donde se promueva una educación que fomente el respeto y la valoración de la diversidad cultural, como riqueza y no como atraso.

5 ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE INDÍGENAS ESTUDIANTES EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADOS

En Colombia, el acceso a los pregrados universitarios sigue constituyendo un privilegio y no un derecho fundamental de todos los jóvenes, y mucho más complejo para los indígenas. Ahora bien, el acceso a programas de posgrado es aún más difícil para los jóvenes indígenas que lograron convertirse en profesionales. Podemos resaltar tres grandes barreras que impiden a los miembros de los Pueblos Indígenas en Colombia acceder a estudios de posgrados.

Figura 5 - Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Posgrados



COORDINA:
OSCAR MONTERO (ONIC) Y
DUNEN MUELAS (UROSARIO)

TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.



5TO TEJIDO DE SABERES:

17 de octubre 2020

Estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en los programas de Pregrado y Posgrados

INFORMACIÓN: INTERCULTURALIDADES@UROSARIO.EDU.CO
HORA: 2PM - 4PM



Fuente: Elaboración propia.

La primera de estas barreras-y quizás las más significativas- es la económica. Los programas que se brindan en el país, tanto en universidades públicas como privadas, son muy costosos, lo que hace que acceder a ellos sea una verdadera hazaña. Desafortunadamente, son pocas las universidades que ofrecen programas de especialización, maestrías, doctorados y postdoctorados con becas para ellos. La segunda barrera para el ingreso a posgrados que apareció en las conversaciones realizadas en el marco de las acciones contra el racismo en la educación superior se relaciona con el requisito del idioma. En Colombia, el conocimiento del inglés como segunda lengua constituye a menudo un requisito indispensable para poder acceder a estos programas. Aunque algunas universidades son flexibles y permiten firmar cartas de compromiso para cumplir con este requisito antes de la graduación, la falta de reconocimiento de las Lenguas Nativas sigue siendo una forma de racismo hacia los miembros de Pueblos Indígenas.

Es importante recordar que en Colombia existe la Ley de Lenguas Nativas (Colombia, 2010), que reconoce las 65 lenguas nativas del país y establece que las autoridades educativas deben garantizar que su enseñanza sea obligatoria en las escuelas de las comunidades donde se hablen. Sin embargo, muchas universidades no reconocen las Lenguas Nativas como opción para cumplir con el requisito del idioma.

Finalmente, el último obstáculo se relaciona con el hecho de que muy pocos programas tengan un enfoque multi o intercultural. Muchos de los estudiantes que logran ingresar deben enfrentarse a la reproducción de un racismo epistémico que cuestiona sus propias metodologías de investigación y los obliga a citar a autores de afuera, mientras que se desestima la sabiduría de los miembros de los Pueblos Indígenas sin título universitario. En el caso de este dossier de esta revista, por ejemplo, uno de los requisitos mínimos para participar era tener un título de doctorado. Este tipo de condiciones representa un obstáculo obvio para la participación de miembros de los Pueblos Indígenas en la escritura de artículos “científicos”.

En última instancia, este tipo de requisitos constituyen una forma encubierta de racismo epistémico, que subsiste incluso en algunas iniciativas que buscan combatir el racismo. Entendemos los parámetros de las revistas indexadas y los lineamientos académicos occidentales, pero hablar de estos temas, nos debe es

también convocar a cuestionar los paradigmas impuestos desde una sola lógica eurocéntrica y anglosajona, entre otras, más aún, conociendo las altas desigualdades de acceso de miembros de Pueblos Indígenas a la educación superior. El llamado es que debemos permitir la diversificación de los procesos investigativos en la academia, donde se puedan lograr criterios conjuntos mínimos para “interculturalizar” la investigación. Para realmente combatir el racismo epistémico, debemos ser antirracistas y fomentar el diálogo entre las múltiples formas de investigar, desde los Pueblos Indígenas y los mundos académicos tradicionales.

Debido a estos diferentes obstáculos, los postgrados siguen siendo un ideal inalcanzable para muchos miembros de los Pueblos Indígenas en Colombia. Más allá de la buena voluntad, la realidad objetiva es que persisten fuertes desigualdades y brechas históricas que impiden un acceso equitativo a estos programas. Quisiéramos resaltar, sin embargo, lo importante que pueden ser el acceso a la educación superior para las dinámicas colectivas y comunitarias de los pueblos. Muchos Pueblos Indígenas son conscientes de que necesitan que algunos de sus miembros tengan “títulos de posgrado” para poder insertarse en las estructuras de poder y combatir eficientemente el racismo epistémico y estructural en el país. En una sociedad como la colombiana, los posgrados otorgan un estatus importante en términos académicos, que permite, entre otras cosas, entablar diálogos técnicos en debates y espacios de concertación con el Estado y el gobierno.

Para los miembros de los Pueblos Indígenas, alcanzar un título de posgrado significa obtener un estatus esencial para participar en debates y diálogos técnicos con el Estado y el gobierno colombiano, donde poco a poco logra combatir el racismo. Este hecho ha quedado evidenciado en espacios como la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas-MPC-. Ejemplo de esto es que cuando las organizaciones no tienen delegados con formación de posgrados, miembros de la institucionalidad tienden a deslegitimizarlas, afirmando que “no es posible un diálogo técnico con los miembros de los Pueblos Indígenas”.

Estas actitudes demuestran un racismo estructural y una falta de voluntad política para avanzar en las garantías de sus derechos. Frente a esta situación, si los delegados indígenas quieren estar en “igualdad” de condiciones, y dejar los delegados del gobierno sin excusas para seguir avanzando, se deben obtener títulos de posgrado (como se suele decir coloquialmente, “sacar los cartones”).

Este tipo de acciones racistas son comunes en Colombia y ponen en evidencia la superioridad que algunos funcionarios pretenden ejercer sobre los miembros de los Pueblos Indígenas, debido a sus estudios académicos (lo cual puede, además, tener repercusiones negativas dentro del movimiento indígena, deslegitimando los representantes que no han tenido una formación escolar “superior”).

Para cerrar, podemos decir que la eliminación de las barreras que impiden el acceso de los jóvenes indígenas a programas de posgrado constituye otra condición para la construcción de un mundo académico verdaderamente diverso y pluricultural, en el que se valoren y reconozcan plenamente los conocimientos de los Pueblos Indígenas. Entre las pocas becas de posgrado para indígenas estudiantes, se pueden mencionar las siguientes: las especializaciones y maestrías de la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP-; algunas becas ofrecidas por la Universidad de los Andes; la beca "Sierra Nevada de la Universidad del Magdalena"; las becas Fulbright y las becas que ofrece el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación quien últimamente han determinado criterios de selección "prioritarios" para miembros de Pueblos Indígenas, como una forma de lograr que estos puedan acceder a este tipo de formación superior. La Universidad de Antioquia constituye una excepción muy importante en este respecto, al reconocer el español como segundo idioma para el acceso a posgrados en la institución³.

³ Según Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014.

6 BUENAS PRÁCTICAS PARA ELIMINAR EL RACISMO: MUJERES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Figura 6 - Buenas Prácticas para Eliminar el Racismo hacia las Mujeres Indígenas en la Educación Superior



TEJIENDO CAMINOS PARA ELIMINAR EL RACISMO: PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

4TO TEJIDO DE SABERES:

10 de Octubre 2020

Buenas prácticas para eliminar el Racismo contra las Mujeres Indígenas.

INFORMACIÓN: INTERCULTURALIDADES@UROSARIO.EDU.CO
HORA: 2PM - 4PM

Fuente: Elaboración propia.

El Tejido 4 de saberes-titulado “buenas prácticas para eliminar el racismo hacia las mujeres indígenas”- fue la oportunidad para conversar sobre las múltiples formas de racismos a las cuales se enfrentan las mujeres indígenas en la

educación superior. En este tejido, participaron cuatro mujeres indígenas como tejedoras quienes contaron sus experiencias a través de la academia y los retos que supuso para ellas “irse” a estudiar y salir de sus comunidades. Una de las ideas fuertes que salieron durante la conversación fue que sus exclusiones no solo provenían de escenarios externos sino también de sus propias comunidades. En este apartado, retomaremos algunas de las intervenciones que realizaron las participantes para analizar de qué manera los múltiples racismos operan respecto a las mujeres indígenas que ingresan a la educación superior.

Elizabeth Apolinar es una abogada indígena del Pueblo Sikuaní del departamento del Vichada, quien actualmente ocupa el cargo de directora de asuntos étnicos en la Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas (UARIV). Durante el conversatorio, Apolinar recordó que sus amigas universitarias le aconsejaban que no se presentara como indígena. Una de ellas le dijo: “*Es chévere que tengas tus raíces, si quiero ser tu amiga, pero no así, eres blanquita y pasas desapercibida*” (Elizabeth Apolinar, comunicación personal, 10 de octubre de 2020). Apolinar encontraba doloroso que sus amigas quisieran que ocultara su identidad. ¿Es esto un caso de racismo directo? En estos contextos, el racismo parece camuflarse: las personas insinúan que no hay nada de malo con la persona, sino con su grupo de pertenencia. ¿Es acaso algo menos violento? Cuando hablamos de racismo en la educación superior, es importante tener en cuenta a todos los actores involucrados.

Apolinar recordó que no se avergonzó de sus raíces y continuó hablando sobre su origen y su realidad, ya que su madre Rosalba Jiménez, una gran líder indígena, la había enseñado que era importante hacerlo, no era para menos su madre era una de las precursoras del reconocimiento de la educación propia en Colombia y de las lenguas nativas en el país. Apolinar también compartió otra experiencia de racismo que tuvo lugar durante su especialización:

Era una profesora que nos explicaba la consulta previa. Nos dijo que era pro-gobierno y, por esta razón, tenía su propia visión. Y empezó a decir despectivamente que el problema principal era ‘el tema de ser indígena’. Su discurso era demasiado violento: ‘emberas es que se llaman. Y si hay algún indígena aquí no me importa’ (Apolinar, 2020).

Apolinar recuerda que, en ese momento, no sabía si debía permanecer en silencio o hacer una reclamación, mientras sus compañeros de clase estaban a

la expectativa. Finalmente, decidió quedarse callada. Retrospectivamente, sabe que las palabras de la profesora eran terriblemente discriminatorias. Pero sabe también que quejarse hubiera podido ser perjudicial para allá: se enteró, algún tiempo después, que una estudiante que había querido confrontar esta misma profesora había perdido la materia.

En el caso de una de las autoras, Dunén recuerda una situación similar a la que vivió Elizabeth. Cuando en sus primeros semestres de jurisprudencia, una profesora le prohibió tejer en clase porque, según ella, se estaba “distrayendo”. Cómo sucede a menudo, lo desconocido para ella se convertía en algo sobre lo cual quería ejercer violencia. Recuerda también, como en el caso de Elizabeth, a profesores que desconocían el derecho fundamental a la consulta y el consentimiento previo, libre e informado y que se referían a los Pueblos Indígenas como un obstáculo para el progreso del país. Este tipo de situaciones marcan las experiencias de las mujeres indígenas en la educación superior. Por lo tanto, reconocernos en nuestras diversidades resulta sumamente importante. Al igual que Elizabeth, también se quedó callada con los ojos aguados. ¿Será este el precio de estar en un lugar donde se nos hace sentir que no pertenecemos?

En un primer momento, durante el conversatorio, no había recuerdos de experiencias explícitas de violencia. Sin embargo, a medida que se desarrollaba la discusión, surgían las vivencias, como en el caso de Diana Jembuel, una comunicadora social reconocida y mujer indígena del Pueblo Misak del departamento del Cauca. A pesar de que Diana no había sufrido directamente actos de discriminación, le llamaba la atención el desconocimiento sobre los Pueblos Indígenas por parte de sus compañeros y profesores de la universidad. Muchos de ellos habían viajado en el exterior, o tenían una buena preparación teórica, pero ignoraban casi que por completo las dinámicas indígenas, campesinas y afros. Óscar Montero mencionó, durante el conversatorio, que este desconocimiento generalizado podía explicarse, por lo menos en parte, por una forma de racismo estructural que opera en el sistema educativo colombiano, el cual se basa en cátedras y narrativas históricas que no reconocen la diversidad cultural y étnica del país, y hacen pensar desde la historia que lo indígena es algo ya del pasado.

Diana destacó la importancia de la formación académica para liderar los procesos organizativos en los territorios, lo que ha permitido a las mujeres del Pueblo

Indígena Misak ocupar cargos de decisión, como la vice-gobernadora Barbara Muelas y la alcaldesa de Silvia, Mama Mercedes Tunubalá Velasco, entre otras. Sin embargo, Diana enfatizó que el uso del discurso de la “complementariedad” en el interior de los Pueblos Indígenas podía ser problemático en ocasiones, ya que podía servir para legitimar la existencia de relaciones injustas y desequilibradas entre hombres y mujeres. Así algunos hombres podían utilizar la idea de complementariedad para excluir a las mujeres de ciertos lugares importantes (y en particular en los ámbitos escolares). En este sentido, se resaltaba que lo problemático no era la noción de “complementariedad” en sí misma, sino su instrumentalización, lejos de una práctica real y material en los pueblos y sus territorios.

Otras experiencias de discriminación que se discutieron en el conversatorio se relacionaban con los apellidos y el uso del vestido tradicional en las instituciones de educación superior (en particular, en el contexto de las graduaciones). Al respecto, se mencionó que personas no indígenas se burlaban cuando se llamaba a lista. Las hermanas Puemchambud Chasoy del Pueblo Indígena Inga del departamento del Putumayo, recordaron con voz entrecortada que una de ellas casi no pudo graduarse porque asistió a la ceremonia de graduación con su traje tradicional. En ese momento, lograron generar una alerta entre todos sus compañeros para denunciar el racismo en el evento. Ellas insisten en que hablar de racismo no significa pedir un trato especial, sino simplemente exigir respeto como cualquier ser humano, como cualquier ciudadano colombiano.

En este sentido, es urgente que las instituciones de educación superior comprendan quiénes son las mujeres indígenas, tal y como lo propusieron en el 2013 en el Programa de Protección de Derechos de las Mujeres Indígenas Desplazadas y en riesgo de estarlo. Este programa sugiere la necesidad de establecer cátedras que eduquen a la sociedad sobre los derechos de las mujeres indígenas como sujetas de derechos. Las situaciones de racismo contra los Pueblos Indígenas se profundizan cuando se tratan de las mujeres indígenas (Gnecco-Lizcano, 2016). Al respecto, la recomendación número 39 sobre los derechos de las mujeres y niñas indígenas del Comité para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, señala:

Las mujeres y las niñas Indígenas se enfrentan a múltiples obstáculos en lo que respecta a la matriculación, la permanencia y la finalización de la

educación en todos los niveles y en las esferas no tradicionales. Algunos de los obstáculos educativos más importantes para ellas son: la falta de instalaciones educativas diseñadas, establecidas o controladas por los Pueblos Indígenas; la pobreza; los estereotipos de género discriminatorios y la marginación, la escasa pertinencia cultural de los programas educativos; la enseñanza únicamente en el idioma dominante; y la escasez de educación sexual. Las mujeres y las niñas Indígenas a menudo tienen que recorrer grandes distancias para ir a la escuela y corren el riesgo de sufrir violencia de género en el camino y al llegar a la escuela. Mientras están en la escuela, pueden sufrir violencia sexual, castigos corporales o acoso. La violencia de género y la discriminación en la educación son especialmente graves cuando se aplican políticas de asimilación forzada en las escuelas. ... Los matrimonios forzados o infantiles, la violencia sexual y los embarazos de adolescentes, la carga de sproporcionadade responsabilidades familiares, el trabajo infantil, los desastres naturales y los conflictos armados también pueden obstaculizar el acceso de las niñas Indígenas a la escuela (CEDAW, 2022).

Esta recomendación de la CEDAW identifica los desafíos que enfrentan las mujeres indígenas en la educación básica primaria y bachillerato. Esto significa que muchas de las mujeres que ingresan a la educación superior han tenido que superar múltiples formas de violencia en su educación temprana. Por lo tanto, un estudio sobre mujeres indígenas universitarias ha identificado que para contribuir a la solución del problema de la exclusión se hace necesario establecer un diálogo en torno a las desigualdades étnico-raciales y de género, con el objetivo de fomentar programas de “inclusión” dentro de las experiencias académicas desarrolladas entre poblaciones mestizas-occidentalizadas e indígenas. De esta manera, se fortalece la reflexión sobre las prácticas en las universidades hacia las mujeres indígenas, hacia mujeres y hombres provenientes de comunidades étnico-raciales, hacia los otros y, ante todo, entre nosotros (Gnecco-Lizcano, 2016). Por lo tanto, las experiencias de Elizabeth, Diana y las hermanas Puachembud podrían haberse superado con iniciativas al interior de las universidades que convoquen a profesores y estudiantes a conocer y entender las dinámicas socio culturales y políticas en torno a los Pueblos Indígenas.

También es importante tener en cuenta que continuar con sus estudios es una posibilidad simbólica que recién se ha abierto para las mujeres indígenas y, una vez fuera de su comunidad, se les permite iniciar procesos de autonomía y reflexividad que las colocan en una o varias de las posiciones de sujetos aquí

presentadas (Olvera; Pablos; García, 2020). Esto significa que es una experiencia que les permite no solo adquirir conocimientos, sino también fortalecer su identidad cultural y participar en la toma de decisiones en sus comunidades y en la sociedad en general.

7 CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES: LOS BAJOS ESTÁNDARES DE LAS UNIVERSIDADES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Este último tejido de este texto, recoge el **Tejido 7** de la iniciativa, denominado: *Cerrando el Chipiri*, una forma de cerrar la iniciativa con conclusiones y recomendaciones producto de los tejidos de saberes, espacio donde quisiéramos reafirmar la necesidad de reformar las universidades colombianas para que sus egresados y la comunidad universitaria sean capaces de identificar y contrarrestar el funcionamiento del racismo (desde sus manifestaciones las más violentas y explícitas hacia las más cotidianas e invisibles).

Desafortunadamente, podemos decir que, hasta el día de hoy, las expectativas académicas en cuanto al conocimiento y reconocimiento de la diversidad han sido extremadamente bajas en el contexto colombiano. ¿Qué aprenden los estudiantes de derecho, economía, ciencia política, medicina, comunicación, etc. sobre la diversidad étnica y cultural de su país? Casi nada en las materias obligatorias y muy poco en otros espacios. ¿Qué conocen de los territorios en los cuales viven estas comunidades? Menos aún. Las pruebas de estos “bajos estándares” en términos del reconocimiento y respeto de la diversidad étnica no son difíciles de encontrar⁴.

Por un lado, se relacionan con la ausencia generalizada de contenidos académicos interculturales. En la mayoría de las universidades colombianas, tanto estudiantes como profesores pueden reconocer-sin vergüenza alguna- que ignoran por completo tanto la historia como las situaciones contemporáneas de los Pueblos Indígenas de Colombia y el mundo. Pueden confesar, del mismo modo,

⁴ La noción de “bajos estándares” ha sido utilizada por la historiadora Koritha Mitchell (2018) en relación con las poblaciones blancas de Estados Unidos. Con esta inversión simbólica provocadora, la autora cuestiona radicalmente la tendencia a asociar implícitamente la “excelencia” con los grupos raciales dominantes. Para ella, el hecho de exponer la “mediocridad” de estos actores permite contribuir al empoderamiento y autocuidado de las comunidades racializadas y dominadas.

su ignorancia de las realidades presentes y pasadas de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR)⁵, y peor aún desconocen sobre los Rrom⁶. Pueden incluso afirmar con tranquilidad que estas realidades no son relevantes para ellos. Ni su ignorancia, ni su desinterés llevarán a sanciones morales o académicas⁷. Estas expectativas son tan bajas que los egresado-independiente de su campo de estudio (economía, ciencia política, administración, salud, etc.)- pueden considerarse como “buenos ciudadanos” incluso cuando ignoran todo de las realidades que suceden por fuera de su propio grupo social y racial.

Por otro lado, los bajos estándares se evidencian en la subrepresentación de las poblaciones étnicas en la educación superior. Si algunos esfuerzos han permitido el ingreso de estudiantes que reflejan la diversidad étnica y cultural del país, los indicadores en materia de acceso, permanencia y titulación en la educación superior siguen deficientes. Es innegable también que la presencia de profesores que pertenecen a pueblos étnicos es casi-nula. Esta situación, sin embargo, no debería ser considerada como una fatalidad. Si queremos generar cambio, es esencial construir mecanismos para incentivar las instituciones universitarias a construir políticas públicas interculturales y de reconocimiento de la diversidad (tanto para sus estudiantes como para sus profesores).

Por un lado, las instituciones de educación superior deben empezar por reconocer que la “alfabetización racial⁸” hace parte integral de su misión. Esto pasa, en particular, por la inclusión de contenidos académicos transversales que permiten el reconocimiento tanto de la historia como de los procesos contemporáneos de los pueblos étnicos. Empecemos con la historia. La hora ha llegado de promover unas narrativas en las cuales el papel de los pueblos no se limita a una nota de pie de página. La única historia que la mayoría de los colombianos

⁵ La historia de la esclavización constituye un ejemplo particularmente diciente. A pesar del papel fundamental de esta institución en la construcción de Colombia como nación, y a pesar de su relevancia para entender las realidades contemporáneas, constituye un asunto prácticamente ausente de la discusión pública.

⁶ También conocidos como Gitanos, es uno de los Pueblos Étnicos que habitan en Colombia, al igual que los Pueblos Indígenas y los pueblos NAPR.

⁷ Se podría mostrar que los bajos estándares en cuanto al reconocimiento y respeto de los grupos minoritarios atraviesan todo el sistema educativo y cultural colombiano, desde la escuela primaria.

⁸ El termino de “Racial Literacy” ha sido desarrollado por la socióloga France Winddance Twine (2004).

ha podido escuchar es-en gran parte-una historia de las ausencias indígenas y afros⁹. Ahora bien, la idea según la cual Colombia se ha construido sin estos pueblos constituye uno de los mitos contra los cuales tenemos que luchar. Otro mito se relaciona con el carácter incluyente de los procesos republicanos. Nuestros estudiantes deben ser capaces de analizar críticamente las exclusiones raciales que han prevalecido en Colombia, incluso después de la “independencia”. Deben ser capaces de reconocer la forma en que ciertas poblaciones han sido continuamente deshumanizadas y despojadas en nombre de un proyecto autodenominado como “civilizatorio”¹⁰.

La hora ha llegado también de incluir en nuestros currículos las realidades actuales de los pueblos. Esta dimensión es esencial porque muchos sectores de la sociedad colombiana siguen marcados por imaginarios que encierran a los Pueblos Indígenas en el pasado de Colombia (como si fueran un asunto terminado, cerrado, irrelevante). Contra esta visión evolucionista-los pueblos “prehispánicos” condenados a un lento desvanecimiento- es esencial insistir en que los pueblos no han desaparecido y que no desaparecerán. Constituyen una pieza clave para Colombia: no solamente para la que existe hoy, sino también para la que se construirá mañana. En un contexto en el cual la tercera parte del país se encuentra titulada como territorio indígena, los asuntos de soberanía y de control sobre el suelo y subsuelo serán cada vez más relevantes (independientemente de las opiniones que tenemos sobre ellos). Lo serán también una serie de problemas – relacionados en particular con el cuidado del medio ambiente y de las personas – para los cuales los pueblos tienen, sin duda alguna, contribuciones esenciales por hacer. En medio de las preocupantes alertas sobre el futuro del planeta, nos pueden ayudar a pensar diferentemente sobre los retos que tendremos que

⁹ No hacemos referencia, aquí, a las investigaciones históricas especializadas (a las cuales tienen acceso los estudiantes de la carrera de historia), sino a las “grandes narrativas sobre Colombia” enseñada-por fuera de la disciplina- a los estudiantes de distintas carreras. Mientras que las primeras han sido críticas desde hace años, las segundas siguen funcionando como “historias celebraciones”.

¹⁰ Las instituciones de educación superior más antiguas de Colombia podrían incluso iniciar investigaciones para analizar sus propias conexiones históricas con este pasado de discriminación y exclusión racial, estudiando, por ejemplo, el papel que ha tenido las instituciones de la esclavitud o la de la “limpieza de sangre” en su desarrollo. Seguirían, en este sentido, el ejemplo de algunas de las más prestigiosas universidades del mundo (Harvard, Columbia, Princeton, etc.).

enfrentar colectivamente (como, por ejemplo, el cuidado de las aguas, de los suelos o de los bosques, etc.)¹¹.

Por otro lado, las universidades deben incluir a las poblaciones étnicas, no solamente a través de los contenidos enseñados, sino en las aulas mismas: no solamente del lado de los estudiantes, sino también de los profesores. Si la academia no quiere seguir funcionando como una conversación que excluye a los pueblos raciales y étnicos, los asuntos de contratación son esenciales¹². Nuestras instituciones deben comprometerse a la vez a formar investigadores étnicos en todas las disciplinas académica – ciencias de la salud, derecho, ciencias políticas, biología, etc., – para, luego, incorporarlos en sus equipos.

Sabemos que muchas de las transformaciones necesitarán procesos de muy largo aliento. No se podrán tener, por ejemplo, equipos interculturales de investigación y docencia en una cuestión de meses. Esta naturaleza “estructural” de los cambios que se deben realizar ha constituido un desincentivo para muchas instituciones. Para los directivos de las universidades, no es fácil tomar decisiones cuyos efectos solamente se podrán medir en varios años. Pero esta situación no debe seguir justificando la inacción. Todo lo contrario: es esencial iniciar reformas ambiciosas lo más pronto posible precisamente porque sabemos que los cambios serán muy lentos. Además, es importante resaltar que se pueden introducir – a corto plazo – muchos cambios significativos para el funcionamiento práctico de nuestras instituciones. Si la academia se vuelve creativa, encontrará miles de maneras para estrechar sus relaciones con las “comunidades vivas”, tanto en las aulas como en los territorios.

¹¹ Debemos tener cuidado, sin embargo, con los imaginarios-bien intencionados pero peligrosos- que asocian sistemáticamente a los pueblos con la naturaleza y la inmovilidad. Lejos del estereotipo de los “nativos ecológicos”, para retomar la expresión de Astrid Ulloa, la realidad es que gran parte de las comunidades étnicas viven hoy en contextos urbanos.

¹² El feminismo nos ha enseñado que las instituciones de educación superior pueden cambiar. Hasta un tiempo relativamente reciente, las universidades eran mundos casi-exclusivamente masculinos. Hoy, la dominación masculina no ha desaparecido, pero cambios sustanciales han tenido lugar.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a **Luis Fernando Arias**, Consejero Mayor de la ONIC, quien falleció a causa de la pandemia del COVID-19, pero quien estuvo convencido todo el tiempo que una de las formas de erradicar el racismo estructural en el país era seguir abriendo caminos y tendiendo puentes para que miembros de Pueblos Indígenas accedieran, permanecieran, egresaran y regresaran a ayudar a sus comunidades, pueblos y territorios.

Este tejido no fuera sido posible, sin las puntadas de cada uno de sus tejedores y tejedoras, a todos ellos que de principio a fin participaron cada sábado en estas conversas, que entre otras nos reencontraba y posibilitaba salir del encierro propio de la pandemia del COVID-19, muchas gracias por sus aportes, sus experiencias vividas y no tan buenas, pero que se compartieron para erradicarlas, para sanarlas y para seguir pensándonos en mundos académicos más sanos para todos; respetuosos de la diversidad y escenarios de construcción de conocimientos plurales para nuestras generaciones para seguir contribuyendo realmente a un país que camina en la búsqueda de la Paz Total.

REFERÊNCIAS

CEDAW. Recomendación general núm. 39 (2022) sobre los derechos de las mujeres y las niñas Indígenas. *CEDAW*, Ciudad de México, n. 39, 2022.

COMISIÓN DE LA VERDAD. Informe final Resistir no es aguantar Étnico. *Comisión de la Verdad*, [s.l.], 2022.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [DANE]. Grupos étnicos información técnica. *DANE*, Bogotá, 2018.

FORO INTERNACIONAL DE MUJERES INDÍGENAS [FIMI]. (2022). Aportes para la investigación intercultural desde las perspectivas de las Mujeres Indígenas Metodologías, desafíos y lecciones aprendidas. *FIMI*, Lima, 2023.

GNECCO-LIZCANO, A. M. Mujeres indígenas: Experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, Caldas, v. 14, n. 4, p. 47-66, 2016.

COLOMBIA. Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el

Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. *Congreso de Colombia*: Bogotá, 2010.

MITCHELL, K. "Identifying white mediocrity and know-your-place aggression: a form of self-care". *African American Review*, [s.l.], v. 51, n. 4, p. 253-62, 2018.

OLVERA, A. M.; PABLOS, E. T.; GARCÍA, A. A. E. Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de el Colegio de México*, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 1-37, 2020.

ROSA, O. D. M. Tejiendo la Educación Superior Indígena e Intercultural en Colombia; Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. In: MATO, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Buenos Aires: EDUNTREF, 2017.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, [s.l.], v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

Sobre os autores:

Bastien Bosa: Doctor en Antropología Social e Histórica de la EHESS, Paris. Profesor titular de Antropología, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. **E-mail:** bastien.bosa@urosario.edu.co, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7157-8032>

Dunen Muelas: Mujer Indígena Arhuaca, Abogada, Magister en Estudios de Género y Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. **E-mail:** mdunen@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6445-8091>

Oscar Montero: Líder Indígena Kankuamo y miembro de la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC, Politólogo, Magister en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. **E-mail:** oscar davidmontero@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3208-6833>

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/10/2023

Sul Global em luta antirracista: abrindo caminhos digitais para a erradicação do racismo na educação superior

Global South in anti-racist struggle: opening digital pathways for the eradication of racism in higher education

Jennifer Alyssa de Lima Silva¹
Ana Patricia Marcos Barbosa¹
Ana Gretel Echazú Böschemeier¹
Rute Régis de Melo¹
Taízia Tassia dos Santos¹
Breno da Silva Carvalho¹
Ezequiel Adney Lima da Paixão¹
Peti Mama Gomes²
Lucrecia Raquel Greco³
Julia Broguet⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.998>

Resumo: A finalidade deste artigo é discutir, de forma integrada, ações escolhidas pela sua significatividade, selecionadas a partir das propostas de ações de dois ciclos da ação voltada para a eliminação do Racismo no Ensino Superior, no âmbito da campanha coordenada pela Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina/ UNTREF nos períodos de setembro a dezembro de 2020 (primeiro ciclo) e de outubro a dezembro de 2021 (segundo ciclo). Durante o primeiro ciclo foram abordadas diversas ações inter-institucionais em uma rede que envolveu países como Brasil, Guiné Bissau e Argentina. Todas as ações foram tangenciadas pela discussão antirracista em perspectiva decolonizadora, internacional, intercultural e plurilíngue. Durante o segundo ciclo, o foco esteve na luta antirracista vinculada à comunidade Surda do estado do Rio Grande do Norte,

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

² Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Palmares, Ceará, Brasil.

³ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

⁴ Universidad Nacional de Rosario, Rosário, Argentina.

no Brasil. Refletimos sobre a importância de tecermos pontes críticas na construção de reflexões sobre o racismo que sejam capazes de evidenciar os outros aspectos do pertencimento identitário em perspectiva interseccional - deficiências, gênero, nação, dentre outras.

Palavras-chave: Sul Global; racismo; educação superior; interseccionalidade; educação online.

Abstract: The purpose of this article is to discuss, in an integrated manner, actions chosen for their significance, selected from the proposed actions of two cycles of action aimed at eliminating racism in higher education, in the context of the campaign coordinated by the UNESCO Chair on Higher Education, Indigenous Peoples and Afro-descendants in Latin America/UNTREF from September to December 2020 (first cycle) and from October to December 2021 (second cycle). During the first cycle several inter-institutional actions were addressed in a network that involved countries such as Brazil, Guinea Bissau and Argentina. All the actions were tangential to the anti-racist discussion in a decolonizing, international, intercultural, and plurilingual perspective. During the second cycle, the focus was on the anti-racist struggle linked to the deaf community in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. We reflected on the importance of weaving critical bridges in the construction of reflections on racism that are able to highlight other aspects of identity belonging in an intersectional perspective- disability, gender, nation, among others.

Keywords: Global South; racism; higher education; intersectionality; online education.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia em relação ao novo coronavírus, a COVID-19, que se alastrou rapidamente pelo globo. Diante desse infortúnio cenário, tivemos que deslocar nossas atividades presenciais para espaços virtuais. A pandemia, um fenômeno sanitário de impactos globais e extensão transnacional, trouxe consigo profundas desigualdades sociais que impactaram a vida das pessoas e grupos, tendo em vista os marcadores de raça/cor, etnia, gênero, geração, classe, território, escolaridade, deficiência (Moreira; Dias, 2021).

As condições impostas pela pandemia fizeram com que adotássemos estratégias de trabalho na modalidade remota. Mas isso envolveu também trazer uma reflexão interseccional para as implicações do trabalho metodológico em espaços virtuais. De forma alguma podemos desconsiderar a existência de racismo,

desigualdade de gênero, a exclusão linguística e o capacitismo no âmbito virtual no qual, indubitavelmente, há ações e posturas que contribuem para a continuidade da colonização dos corpos na contemporaneidade (Espinosa-Miñoso, 2014). Desse modo, hoje mais do que nunca, os espaços digitais são considerados lugares de disputa de poder, de representatividade, de reconhecimento e de direito não somente à existência, mas também ao bem viver (Acosta, 2016).

Tendo como problema de pesquisa a Educação Superior na América Latina, nos questionamos: como podemos enfrentar o racismo estrutural no sistema de Educação Superior através de ações virtuais? Compreendemos o racismo como um fenômeno histórico e estrutural ligado ao capitalismo colonial, que classifica as pessoas a partir de uma leitura evolucionista, hierarquizante e opressiva dos seus corpos e que perpassa todos os ambientes, indo das esferas privada à pública, mutando e se ressignificando no cotidiano das formas mais diversas, e marcando, condicionando e precarizando a vida das pessoas que são atravessadas por ele (Kilomba, 2019).

Nesse caso, a Cátedra *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* da *Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)* lançou duas Campanhas para Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, sendo a primeira Campanha divulgada em 2020 e a segunda Campanha anunciada em 2021. Aproveitando os ensinamentos dessas ações estratégicas, submetemos as nossas duas propostas de ações antirracistas com a pretensão de serem realizadas virtualmente.

As propostas confeccionadas são frutos do trabalho coletivo e colaborativo de uma equipe de trabalho diversa, plurilíngue e multicultural, e as ações que integraram as propostas referidas acima foram tangenciadas pela discussão antirracista em perspectiva decolonizadora e interseccional. No que se trata do segundo ciclo, alusivo a segunda Campanha para Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, o foco esteve na luta antirracista vinculada à comunidade surda do Rio Grande do Norte, no Brasil, refletindo sobre a importância de tecermos pontes críticas na construção de reflexões sobre o racismo. Compreendemos como “pontes críticas” àquelas ações de interlocução que sejam capazes de evidenciar os outros aspectos do pertencimento identitário em perspectiva interseccional- situando a identidade de pessoas com deficiências ao

centro da discussão, mas considerando a sua interação permanente com aspectos de gênero e nação, dentre outras dimensões da opressão social.

A partir das diversas manifestações para a construção desta pesquisa, foram construídas as atividades com diversos/as colaboradores/as e participantes para a composição das ações dos dois ciclos, sendo eles – as Instituições de Ensino Superior (IES); Comunidades; Redes de Educação Popular e Grupos Artístico-Culturais vinculados através dos seguintes projetos de extensão: Comunidade Indígena Mendonça do Amarelão (RN); Coletivo para Emancipação das Mulheres Guineenses (CEMGUI) – As Okinkas; Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Departamento de Saúde Coletiva da UFRN; Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da UFRN; Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (PPGA/UFBA); *Escuela Normal Superior nº 36 “Mariano Moreno”* – Rosário (Argentina); Rede Emancipa RN – Movimento Social de Educação Popular; Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP/RN); Grupo de Teatro do Oprimido Pé de Poeta (Bahia); Grupo Egbé Capoeira Angola – Pium (Rio Grande do Norte).

Em síntese, o presente artigo consiste em um relato de experiência coletiva com a finalidade de discutir, de forma integrada, não todas as ações de ambos os ciclos, mas sim aquelas ações escolhidas pela sua significatividade no processo coletivo, visando a eliminação do racismo no ensino superior no âmbito da campanha coordenada pela Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina/UNTREF.

2 CAMINHOS DIGITAIS PARA A LUTA ANTIRRACISTA

A web 2¹ apresentou uma nova maneira de comunicação social, a qual constitui-se como principal meio disponível para a interação e para essa troca de informações e de conhecimentos entre internautas da sociedade atual (Roesler, 2012), demarcando gradativamente novos alicerces culturais e de socialidade

¹ A web 2.0 surgiu em meados da década de 2000, sendo cunhado por Tim O’Reilly que a designou como a segunda geração de comunidades e serviços, baseados na plataforma Web. A ideia é tornar o ambiente mais dinâmico e acessível, onde os usuários possam colaborar para a organização de conteúdos (O’Reilly, 2005, p. 3).

(Deslandes; Coutinho, 2020). No contexto da pandemia da COVID-19, a OMS invocou os países para que adotassem medidas destinadas ao controle da propagação do referido vírus, sendo uma dessas medidas a necessidade de isolamento social. Sendo assim, as medidas adotadas de isolamento social contribuíram para o crescimento da sociabilidade digital com o intuito de amenizar a falta da sociabilidade presencial (Mota *et al.*, 2021).

No marco de uma política consistente de isolamento socio-sanitário, profundiza todo tipo de desigualdades sociais, raciais e de gênero. Ao mesmo tempo, abre-se a porta para, a partir da própria crise, nos animarmos a repensar o mundo e desenvolver estratégias de superação das iniquidades e desigualdades amontoadas nas experiências sociais das populações racializadas como não brancas².

Quando falamos sobre internet, nos referimos a uma materialidade virtual que permeia nossas vidas, constituída por territórios de construção de saber e, portanto, sujeita a lutas de poder, representação e legitimidade. A discussão sobre o acesso à internet não se limita somente ao acesso físico da maior parte da população ao ciberespaço através da acessibilidade tecnológica - um tema crucial para as Instituições de Ensino em tempos pandêmicos e de isolamento social, mas se refere também à forma em que são gerados os códigos, em que língua são registrados, quem é que produz os conteúdos, para quem os conteúdos são produzidos e como é que esses conteúdos são apropriados, difundidos e replicados pelas redes. Em direção recíproca, os dados gerados pelas nossas trajetórias de busca na internet - a nossa “pegada digital” - são colhidos sob uma pauta extrativista sobre a qual pouco conhecemos. Nesse sentido, não é difícil notar que nossa cidadania está sendo forçada à configuração algorítmica da nossa existência virtual enquanto consumidores/as:

[...] o mundo digital é atravessado por algoritmos, com enorme sucesso e eficácia em nossas relações sociais, econômicas e políticas. Essas sequências finitas de programação que visam a dar solução para um determinado tipo de problema ou busca a partir de entradas anteriores são apresentadas pelo mercado como algo que não precisamos saber como funcionam, desde que cumpram sua finalidade (Deslandes; Coutinho, 2020, p. 4).

² Nesse texto consideramos pessoas “racializadas como não brancas” como aquelas pessoas identificadas como negras, pardas e indígenas.

Por outro lado, uma análise rápida das tendências e canais de consumo globais nos mostra que os espaços da internet têm sido colonizados por perspectivas únicas sobre a história dos povos. Nesse contexto, podemos observar que práticas pouco democráticas- sujeitas a lógicas empresariais e excludentes da diversidade desde a própria produção das linguagens de codificação, passando por aspectos de design e comunicação, e chegando na questão de quem são as pessoas que produzem os conteúdos que nossas comunidades consomem- têm se tornado o “novo normal”.

O racismo, a desigualdade de gênero, a exclusão linguística e o capacitismo permeiam os espaços virtuais de formas diversas. Nesse sentido, é de fundamental importância a produção e fortalecimento de ações não somente antirracistas mas também decolonizadoras, plurilíngues, multiculturais, interseccionais e antipacitistas (Mello; Nuernberg, 2012) que atentem contra essa hegemonia e que promovam diálogos Sul-Sul, isto é, conversas horizontais entre sujeitos/as diversos/as de um Sul Global diverso em ambientes virtuais. Neste contexto, compreendemos como Sul Global (Dados; Connell, 2012) aquele espaço geográfico que define nosso pertencimento atual no marco da geopolítica global, e que inclui àqueles países que foram chamados, durante muito tempo, de “subdesenvolvidos” - denotando uma lógica evolucionista- ou mesmo “do Terceiro Mundo”- sublinhando uma lógica classificatória dentro da qual Estados como Brasil, Argentina e Guiné Bissau eram relegados ao último escalão na classificação.

O Sul Global aparece, assim, como um espaço geográfico em construção que, ao mesmo tempo em que reconhece seu lugar oprimido dentro da grade da colonialidade capitalista, também é capaz de projetar alianças político-epistemológicas no exercício de uma imaginação geográfica de caráter decolonizador.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Desde o século XIX no Brasil e no restante da América Latina, as desigualdades econômicas (diferenças de classe) ocupam um lugar central nos movimentos sociais que questionam a ordem social vigente devido, em grande medida, à influência da tradição de pensamento marxista e à força dos movimentos socialista e comunista, enquanto as outras formas de desigualdade, como as diferenças de raça e de gênero, foram pensadas como secundárias (Zamboni, 2014).

Pudemos assistir, durante o século XX, novas organizações e movimentos sociais (movimentos negro, feminista, LGBTQIAP+, de pessoas com deficiência, entre outros) se constituindo e ganhando forças, os quais tinham como objetivo lutar pela igualdade e equidade de direitos e combater a discriminação e o preconceito que afetavam suas vidas diariamente.

Conseqüentemente, as demandas desses movimentos também foram entrando nas pautas dos debates acadêmicos que, a partir da articulação entre pesquisadores do campo das relações raciais com pesquisadores da área de gênero e sexualidade, surge a perspectiva dos marcadores sociais da diferença (Zamboni, 2014). Assim como os campos de gênero e sexualidade, os estudos da deficiência e os estudos surdos têm denunciado as múltiplas formas de racismo.

Zamboni (2014) define os marcadores sociais da diferença como sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Portanto, são as várias intersecções de marcadores sociais que abrangem deficiência, gênero, sexualidade, idade/geração, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual e classe, através das quais são atualizados conjuntos de relações sociais, de diferenciação e articulação na nossa sociedade (Ramos, 2021).

O racismo e capacitismo³ passam a estar paulatinamente no cerne das discussões dos movimentos de pessoas com deficiência e Surdo⁴, pois

Tanto o racismo como o capacitismo, por transitarem como categorização imersa na configuração capitalista de sociedade, acaba por aproximar demandas de minorias sociais distintas numa perspectiva em comum: o respeito. Tal viés se justifica porque a constituição teórica dos termos que categorizam grupos sociais em “superiores e/ou inferiores” instigam reflexões críticas no que se refere às interações nas vidas das parcelas populacionais que ocupam os grupos discriminados, orientando formas de capturar as conseqüências da interação entre duas ou mais formas de subordinação, como o sexismo, racismo e/ou o patriarcalismo, por exemplo, dando com

³ O capacitismo pode ser definido como uma forma estrutural de opressão e discriminação contra pessoas com deficiência em virtude de seus corpos que não se enquadram ao padrão social de normalidade.

⁴ O termo “Surdo” com a letra inicial maiúscula será adotado no presente texto para referir-se às pessoas Surdas que fazem parte da comunidade Surda e que são usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

isso uma dimensão mais ampla sobre o papel social que se atribui às pessoas destes grupos (Silva; Silva, 2018, p. 572).

Nessa perspectiva, assim como pessoas negras e indígenas, pessoas com deficiência que são negras e indígenas também sofrem, além do capacitismo, a opressão do racismo nas relações interpessoais e acadêmicas, inviabilizando desse modo o processo digno de acesso, permanência, participação e aprendizagem na educação superior, o que vai ao encontro dos instrumentos legais que garantem a inclusão desses grupos socialmente discriminados do Sul Global, tal como o marco de inclusão que ocorreu no Brasil por meio da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015). À vista disso, o foco prioritário são os/as sujeitos/as excluídos/as do processo educacional (Camargo, 2017)- na educação superior, criando condições necessárias para fomentar o processo digno desses quatro pilares (acesso, permanência, participação e aprendizagem) através de ações afirmativas e da implementação de políticas de inclusão e acessibilidade.

Neste artigo, discutimos a importância da educação inclusiva - entendida aqui como educação para todos/as, que se estende aos e às estudantes, público-alvo da educação especial, e à aqueles/as que não são público-alvo dessa modalidade de ensino, incluindo a singular situação, pouco observada na literatura acadêmica, de estudantes negros/as, indígenas com deficiências em contextos de formação que são plurilíngues e multiculturais (Camargo, 2017). Pactuamos contribuir especialmente para o combate do racismo e do capacitismo presentes nas instituições de ensino superior, com o propósito de caminharmos na direção de nos tornarmos uma sociedade mais equânime e que respeita a pluralidade social e cultural tanto dentro como fora do meio acadêmico.

4 METODOLOGIA

Este artigo configura-se em um relato de experiência coletiva, de natureza descritiva e interpretativa, elaborado com o objetivo discutir as experiências vivenciadas pela equipe de trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento das ações antirracistas, ações essas elaboradas a partir da proposta voltada para a eliminação do racismo no ensino superior, no âmbito da “Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior” coordenada pela Cátedra UNESCO Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina/UNTREF, durante os anos 2020 e 2021.

Segundo Cervo (2007, p. 61-62), todo estudo de natureza descritiva “busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas”. Nesse sentido, o estudo visa descrever as características ou relações existentes nas paisagens sociais estudadas.

Ao mesmo tempo, as ações realizadas se enquadram na prática da pesquisa-ação participativa, que de acordo com o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985), é uma estratégia de construção de conhecimento em diálogo próximo com a ação social e cultural.

Na nossa proposta, os/as sujeitos/as das comunidades com as quais foram tecidas as iniciativas tiveram um papel protagônico na definição de seus interesses de trabalho e discussão, sendo privilegiada uma perspectiva decolonizadora, interseccional e popular, incluindo desenvolvimento e avaliação dos momentos e processos vivenciados.

O presente trabalho de pesquisa-ação participativa foi desenvolvido considerando de forma permanente a consulta à literatura especializada, a análise documental e o registro dos eventos, entendidos como espaços formativos com projeção no futuro. O artigo aponta a importância da construção e fortalecimento de uma educação não somente antirracista, mas também decolonizadora, plurilíngue, multicultural, interseccional e anticapacitista, promovendo assim diálogos entre sujeitos/as do Sul Global em todos os espaços sociais, incluindo, especialmente, os espaços virtuais.

Com a irrupção da pandemia, nossas metodologias de trabalho antropológicas se reorientaram para uma agudização da ocupação dos espaços virtuais. Assim, nossas abordagens de grupos focais, reuniões, eventos e oficinas passaram pelo crivo reestruturador das tecnologias da informação como meio de comunicação de ideias e de potencialização de afetos. A proposta metodológica teve como ponto de partida uma atitude descentralizadora. Isto é, as ações propostas se realizaram a partir de várias redes de trabalho previamente existentes, que se congregaram na efetivação da luta antirracista em seus respectivos territórios – materiais e virtuais – e na comunicação destas lutas por redes de afeto, fortalecidas a partir de objetivos comuns.

A operacionalização da proposta foi realizada de forma particular por cada nodo da rede estabelecida. Materiais produzidos pela Cátedra UNESCO (sob a forma de textos escritos e produtos audiovisuais) foram colocados como disparadores nas discussões e temas de trabalho transversal nas ações da graduação, pós-graduação, monitoria e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), assim como no trabalho dos projetos de extensão e as redes de teatro, educação popular e capoeira. Alguns textos da Cátedra Unesco foram escolhidos para serem traduzidos e legendados pelo projeto de extensão RECânone/UFRN.

As redes participantes circularam os materiais como base para pensar nas diversas formas que toma a opressão do racismo estrutural e do epistemicídio nos espaços acadêmicos e não acadêmicos. A partir das perspectivas da educação popular, da tradução intercultural, do teatro do oprimido, da antropologia visual e do encontro de saberes, elaboraram-se estratégias metodológicas que consideraram as especificidades de cada grupo na reconstrução da sua realidade, considerando suas inserções não somente raciais, mas também de gênero, étnica, nacional e vinculadas às deficiências.

As experiências compreenderam dois ciclos, sendo o primeiro realizado no período entre setembro e dezembro de 2020, enquanto o segundo ocorreu entre outubro e novembro de 2021. O primeiro refere-se a primeira Campanha para Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, o qual partiu de uma abordagem descentralizadora, em que consistiu em várias redes de trabalhos previamente existentes do Sul Global, cuja finalidade é materializar ações de lutas antirracistas em ambientes virtuais, visando à decolonização da internet por meio de uso das estratégias diferenciadas que possam levar à discussão e à reflexão acerca do racismo estrutural e do epistemicídio existentes nos espaços acadêmicos e não acadêmicos.

Além de lançarmos mão de materiais escritos e audiovisuais pertencentes à Cátedra UNESCO como referência para a discussão dos temas de interesse e para o trabalho transversal proposto, realizamos a tradução dos materiais supracitados em língua espanhola para a língua portuguesa- isto no caso de materiais escritos. Já para os materiais audiovisuais, adicionamos legendas em português, em crioulo e em tupi- comunidades linguísticas e culturais envolvidas, sob diversas formas de participação e apoio, na equipe da campanha-, bem como a janela de tradução/

interpretação em Libras, como meio de assegurar a acessibilidade comunicacional para a Comunidade Surda brasileira- que contou com uma participação crescente através de ações transversais no primeiro ciclo e ações específicas no segundo ciclo.

De fato, no segundo ciclo, realizamos uma proposta menos extensa e focalizada. Nela, participaram apenas duas universidades – a UFRN e a UFCG – por meio de projetos de extensão e de ensino. Nesta proposta foram utilizados um ciclo de rodas de conversas, diálogos e palestras, sendo uma universidade focada na temática acerca da interseccionalidade envolvendo pessoas surdas racializadas, e como essa relação pode impactar o acesso à educação e à saúde por parte de pessoas surdas não brancas; e a outra universidade teve o intuito de abordar os temas da educação, etnia-raça e juventude, mantendo o diálogo com estudantes da educação básica, notadamente do Ensino Médio por meio de uma disciplina acadêmica.

5 AS AÇÕES EM SEUS CICLOS

5.1 Ações do primeiro ciclo: setembro a dezembro de 2020

As ações desenvolvidas por cada rede de trabalho estão articuladas através de projetos de extensão e de ensino, sendo concretizadas de forma particular em seus respectivos territórios. A maioria dessas ações supracitadas lançou mão dos mencionados materiais produzidos pela Cátedra UNESCO da UNTREF que, por sua vez, foram traduzidos para as línguas de origem de cada nodo da rede. Esses materiais traduzidos foram empregados com o objetivo de orientar as discussões e temas de trabalho transversal nas ações de graduação, da pós-graduação, monitoria, PIBIC, assim como no trabalho dos projetos de extensão e as redes de teatro, educação popular e capoeira. Contudo, apesar de sua importância, todas as ações realizadas nesta campanha não serão mencionadas, pelo qual escolhemos algumas de especial significância dentro do acervo de ações da equipe.

A nossa primeira proposta, intitulada “Traduzindo as Lutas Antirracistas desde os Sules Globais: ações transversais desde Internet para o Enfrentamento ao Racismo Epistêmico e Estrutural no Ensino Superior e nas Comunidades”, foi concebida para a primeira Campanha para Erradicação do Racismo na Educação

Superior na América Latina e teve a sua corporização no ano de 2020. Esta proposta contempla várias redes de trabalhos previamente existentes, uma vez que as universidades brasileiras e algumas instituições de ensino superior da América Latina, em consonância com as Comunidades Indígenas, movimentos sociais, Redes de Educação Popular e Grupos-Artísticos Culturais Brasileiras se autoconvocaram para realizarem ações antirracistas em rede, dedicando-se a propor estratégias de luta antirracista a partir do encontro de saberes, da tradução intercultural e da decolonização das matrizes curriculares universitárias.

À vista disso, adequando-se aos objetivos do artigo, pretendemos compartilhar nossas experiências especificamente para os trabalhos de tradução intercultural e de educação antirracista. Por meio do projeto de extensão RECânone da UFRN, projeto que fez parte da proposta em questão, debruçando-se na tradução de textos e vídeos da Cátedra Unesco, selecionamos alguns textos e vídeos em espanhol. Algumas das publicações da *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior* (UNESCO, UNTREF) que foram utilizadas no decorrer do projeto: Ocoró Loango (2019); Daniel Mato (2019, 2020); Velásques (2019); Nascimento (2019) dentre outras que foram trabalhadas ao longo do artigo. No que tange aos materiais audiovisuais, foram selecionados para a tradução intercultural os vídeos do projeto *Iniciativa para La Erradicación del Racismo en Educación Superior* que estão disponíveis no canal da UNTREF, sendo apresentados oralmente em espanhol. Assim, os vídeos escolhidos foram os de Maribel Mora Curriao, Anny Ocoró Loango e Nelly Yendy Arrechea Riascos. Uma vez que foi feita a seleção desses materiais, passamos para a próxima etapa na qual incorporamos a tradução por meio da legendagem em português, em crioulo e em tupi, assim como foi inserida a janela de tradução/interpretação em Libras.

Os contextos interculturais- que, neste caso, envolvem também a dimensão do internacional e ainda do intercontinental- trazem uma complexidade à comunicação dentro da qual as estratégias comunicativas precisam ser flexíveis, proativas e levar em conta as diferenças culturais, sociais e de acesso. Adicionalmente, em se tratando de tradução/interpretação em Libras precisamos considerar alguns aspectos importantes que Pagura (2015) ressalta em seus estudos: compreender a diferença entre traduzir e interpretar, sendo o primeiro voltado a expressão escrita e o segundo para a expressão falada/sinalizada. O outro ponto é em relação ao tipo

de interpretação que pode ser realizada de duas formas distintas: a interpretação simultânea, quando o intérprete acompanha fala/sinalização do comunicante, e a interpretação consecutiva, que acontece quando há uma primeira recepção para o intérprete posteriormente que repassa a informação do comunicante para o receptor, podendo ser de forma resumida.

Sendo assim, o momento do evento com diversas línguas que seriam interpretadas/traduzidas para a língua de sinais apresentou-se como entrave inicial devido a diversidade de línguas orais envolvidas que deveriam ser traduzidas/interpretadas para Libras.

Essa diversidade de línguas envolvidas no evento instigou a equipe de tradução/interpretação a buscar novas estratégias para contemplar as necessidades do evento dos participantes Surdos, tendo em vista que

[...] as inúmeras divergências estruturais existentes entre a língua original e a tradução obrigam o tradutor escolher, de cada vez, entre duas ou mais soluções, e em suas escolhas ele é inspirado constantemente pelo espírito da língua para a qual traduz (Rónai, 1987, p. 21).

Para solucionar as dificuldades presentes no processo interpretativo, em alguns momentos tornava-se perceptível a possibilidade de realizar uma interpretação consecutiva, pois, uma das intérpretes atuantes tinha conhecimento do idioma expresso. Por outro lado, tornou-se necessário uma tradução escrita por parte da professora organizadora, tendo em vista que as tradutoras-intérpretes presentes desconheciam o idioma proferido. Apesar de superado os obstáculos, permeia-se a reflexão sobre a atuação dos intérpretes em contextos multilíngüísticos e culturais, e sobre a participação dos Surdos nas lutas antirracistas e a interseccionalidade do sujeito Surdo que agrega para além das pautas linguísticas as lutas raciais, de gênero, anticapacitistas, entre outras demandas que culminaram no segundo ciclo de eventos.

Em atividades realizadas no primeiro ciclo de “Traduzindo as Lutas Antirracistas desde os Sules Globais: ações transversais desde Internet para o Enfrentamento ao Racismo Epistêmico e Estrutural no Ensino Superior e nas Comunidades”, como parte de *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior* pertencente à Cátedra UNESCO *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, grupo de jovens-mulheres de

nacionalidade guineense de diferentes geografias, localidades e pertencentes a diferentes etnias que residem na diáspora brasileira e portuguesa, fizeram-se presente como um Coletivo para Emancipação das Mulheres Guineenses (CEMGUI) (Racismo [...], 2020), para somar no combate ao racismo estrutural no sistema de ensino superior através da produção de um documentário, intitulado “Racismo Estrutural no Ensino Superior: relatos de experiência de Mulheres Guineenses no Brasil”, de (30 min 14 seg), publicado em 18 de dezembro de 2020 no canal do YouTube Cemgui Okinkas.

Nele, as mulheres-jovens-guineenses trouxeram as implicações do imaginário sócio-histórico construído pela mídia, livros didáticos, reproduzido na esfera acadêmica brasileira ou portuguesa para com o continente africano perceptível nas universidades públicas federais brasileiras. Através de vivências e experiências de integrantes do coletivo, estas denunciam os discursos, práticas racistas, e sobretudo a perversidade do racismo estrutural como forma de opressão que está enraizada nas estruturas e instituições de duas sociedades em questão, incluindo o corpo docente do ensino superior. De modo igual, falam do silenciamento, epistemicídio de conhecimentos (não europeus ou brancos), saberes orais, diversidades de muitas Áfricas (dos países de pessoas não negras) em termos culturais, linguísticos, entre outros.

A Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tem sido citada como um exemplo notável na América Latina que recebe a maior quantidade de estudantes africanos/as que estudam fora do continente. Além disso, a Unilab implementa políticas explícitas de inclusão e ação afirmativa, direcionando essas medidas principalmente para os segmentos ocupacionais do corpo docente e de técnicos/as administrativos/as. No Brasil, tais segmentos têm historicamente sido predominantemente compostos por indivíduos brancos. Essas políticas inclusivas também se estendem ao corpo estudantil da universidade.

No documentário, as discentes-pesquisadoras narram e exemplificam diversas vezes que foram confrontadas dentro e fora da universidade com indagações carregadas de preconceitos e desconhecimento mínimo do continente africano. Nas palavras de Iadira Antonio Impanta, “lidar com o sexismo, a sexualização que as pessoas (os nacionais-brasileiros) associam à mulher negra; lidar com o racismo como uma mulher negra africana, e lidar ao mesmo tempo com uma história de

uma África selvagem, uma África onde as pessoas morrem de fome e de miséria” (Racismo, 2020).

Entende-se que a racialização dos corpos destas jovens-mulheres aconteceu fora de seu país de origem (Guiné-Bissau), ou seja, a população negra tem sido historicamente discriminada em lugares como o Brasil, os Estados Unidos e nas próprias Áfricas- pensemos especialmente no caso do Apartheid na África do Sul. As protagonistas do documentário narram que ouviram, pela primeira vez, palavras como “preconceito” e “racismo” no Brasil e em Portugal- concretamente no Ceará e em Lisboa- ao mesmo tempo em que tiveram que aprender a lidar com ele e com a dimensão de leitura equivocada e distorcida que ignora a diversidade do continente africano.

Em consideração, as jovens chamaram atenção no documentário perante a necessidade de promover a igualdade racial tanto dentro como fora dos espaços acadêmicos, assim como de reconhecer a importância da diversidade cultural. Isso envolve a implementação de políticas que incentivam a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente da sua atribuição racial ou cor da pele, sobretudo de geografias africanas (desconhecidas), bem como a promoção da diversidade e inclusão em todas as esferas da sociedade brasileira e portuguesa. As escolas, desde o ensino básico até o ensino superior, podem se beneficiar grandemente da educação antirracista, isto é, educar as pessoas sobre a história e os impactos do racismo e encorajar a reflexão sobre suas próprias atitudes e comportamentos em relação à raça.

Além do mais, as redes de apoio entre pares podem ser parte do combate e enfrentamento do racismo e de todos os desafios inerentes ao ensino superior nas instituições participantes. O coletivo Okinkas serviu como um destes espaços de debate, diálogo, acolhimento e escuta sobre as condições sociais e políticas das mulheres na diáspora, portanto, as mulheres guineenses tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e falar abertamente sobre o racismo estrutural no ensino superior dentro da abordagem de questões relacionadas à raça, etnias, classe social e geografias.

Por sua parte, outra ação, chamada “Rosalía e o inverso das coisas. Experiências pedagógicas em torno da educação anti-racista” (Broguet; Biassoni, 2020) propôs-se trabalhar com estudantes do ensino superior não universitário

na Argentina. O núcleo foi composto por integrantes da Área de *Antropología del Cuerpo* da Universidade Nacional de Rosario. A ação partiu de um recurso pedagógico que permitiu o tratamento da discriminação racial em sala de aula⁵. Este material permitiu gerar estratégias didáticas para a problematização do racismo como um fato histórico com consequências para o presente. Tais consequências nos contextos educacionais são observadas na (quase) ausência de conteúdo referente aos afrodescendentes na formação de professores e no debate sobre discriminação racial no ensino fundamental argentino. A principal atividade do núcleo foi um seminário interno com alunas/os do Professorado de Educação Primária da Escola Normal Superior nº 36 “Mariano Moreno”, da cidade argentina de Rosario (província de Santa Fé) que se denominou “Rosalía e o inverso das coisas: ferramentas para trabalhar a afrodescendência e o racismo na escola primária”.

Imagem 1 - Flyer do seminário interno



Fonte: Elaboração própria.

⁵ Rosalía e o inverso das coisas é um livro-álbum voltado para a infância que aborda a presença africana e afrodescendente que viveu e vive na Argentina (Broguet; Biassoni, 2020). Para mais informações sobre o projeto e sobre os recursos gerados, favor consultar o link: <https://www.instagram.com/rosaliayelreves>.

Nestas ações, problematizamos as realidades da população afrodescendente no Cone Sul e especificamente na Argentina, em perspectiva histórica. Para isso, contamos com a colaboração de ativistas afro-argentinas que compartilharam suas experiências com a formação em história oferecida pelos institutos de formação de professores/as. O seminário foi considerado uma oportunidade para nos questionarmos sobre como ocorre a representatividade do passado e do presente destas populações na escola, e como se construiu e legitimou uma narrativa da história nacional argentina que foi forçosamente europeizada e branqueada. Além disso, teve como objetivo produzir conteúdo sobre afrodescendência e racismo na Argentina para ser usado na etapa de treinamento de professores de nível primário e disseminado pelas redes.

A ação “Ferramentas expressivas performativas contra o Racismo” foi desenvolvida numa parceria entre o grupo de Teatro do Oprimido Pé de Poeta (Bahia, Brasil) com a participação de uma professora visitante que atuava no momento no Programa de Pós- Graduação em Antropologia da UFBA. As ações foram conduzidas por docentes que representaram em sua execução a boneca Abayomi, performances do corpo e da memória, e teatro fórum com o apoio do Grupo Pé de Poeta.

A ação procurou desestabilizar o racismo nas reflexões corporais (técnicas corporais e performances). Ao mesmo tempo, no contexto da pandemia, esta ação em particular buscava descansar do que era o uso e abuso normal dos dispositivos eletrônicos onde primava a posição sentada e os sentidos da vista e escuta. Assim esta ação se baseou em técnicas somáticas (de dança butoh, agama fo, fedora e yoga) para a experimentação sobre raça e memória em nossos corpos; artesanatos ancestrais das populações negras e teatro do oprimido.

No módulo de performance e memória pesquisamos, desde os pés e as costas, as memórias ancestrais e o peso delas na pele e nas nossas posições cotidianas no quadro de estruturas racistas. Por meio da busca corporizada das nossas genealogias, buscamos entender os significados das memórias nas nossas vidas e o valor delas para nossas práticas antirracistas. Já no módulo de Bonecas Abayomi, colocamos nossas mãos nos materiais reivindicando a memória criativa de resistência das populações afro-brasileiras. E, partindo ao módulo trabalhado na área de teatro, no fórum discutimos um trecho da peça África em nós especialmente

gravado para os encontros do projeto, apresentando ao mesmo tempo o valor das dinâmicas reflexivas do teatro do oprimido para o ensaio de mundos possíveis.

Por sua vez, nos marcos da Cátedra Unesco voltados para o enfrentamento político-epistêmico do racismo estrutural, realizou-se uma ação de pesquisa participante e popular com escolas do Ensino Médio, cujo título foi “Um estudo do ensino da interface étnico-racial-classes na sociologia do Ensino Médio do Instituto Federal da Paraíba/IFPB e da Escola Técnica de Saúde do Centro de Formação de Professores/ETSC/UFCG”, e que foi sediado na Universidade Federal de Campina Grande.

Esse projeto consistiu em uma práxis educativa sobre o ensino da questão étnico-racial brasileira e latino-americana na Sociologia do Ensino Médio na Escola Técnica de Saúde da UFCG e do Ensino Médio do Instituto Federal da Paraíba- IFPB. Neste marco, organizou-se uma dinâmica de encontros virtuais de estudos com estudantes do ensino médio, a partir da disciplina de Sociologia e Antropologia, para diálogos em torno de textos de autores/as que se situam numa perspectiva decolonial, antirracista e interseccional. Desta forma, planejou-se a preparação dos/as estudantes para ingresso no Ensino Superior, sendo a ação qualificada como uma experiência que ampliou a consciência crítica dos/as participantes, auxiliando-os/as na criação de uma educação multicultural, multirracial e multimodal.

5.2 Ações do segundo ciclo: outubro a novembro de 2021

Para a segunda Campanha para Erradicação do Racismo na Educação Superior na América Latina, foi tecida a proposta “Localizando às lutas antirracistas nos espaços de ensino médio e junto à comunidade surda”, contando com a participação de duas universidades brasileiras, a saber, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cada instituição realizou as próprias ações em seus respectivos territórios.

Na UFRN, o projeto de pesquisa “Boas Práticas para o Enfrentamento à Covid-19”, vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisas, e o projeto de extensão “Encontro de Saberes da UFRN” se uniram com o intuito de desenvolver ações antirracistas que envolveram o trabalho participativo junto à comunidade Surda. As ações antirracistas são referentes aos dois eventos realizados virtualmente, por meio do canal oficial do YouTube do projeto Boas Práticas, que tiveram como

objetivo levantar uma discussão reflexiva com base nas experiências relatadas, trazendo ao cerne do debate pessoas Surdas não brancas que vivenciam a opressão a partir de seus diversos marcadores interseccionais- deficiências, racialidade, etnicidade, gênero, nação, etc. Adicionalmente, foi colocada em prática uma proposta de interlocução formal com gestores/as da UFRN, gestores/as da Secretaria da Saúde, comunidade universitária e comunidade de estudantes Surdos/as do Rio Grande do Norte.

O primeiro evento, que ocorreu no dia 14 de outubro de 2021, teve como título “O lugar das pessoas Surdas nas lutas antirracistas: Territórios educacionais e da saúde” e participaram como palestrantes um estudante negro Surdo de medicina, um pesquisador e tradutor/intérprete de Libras da área de estudos Surdos e dois representantes da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA/UFRN) e da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA/UFRN), cuja finalidade é incrementar a discussão e reflexão acerca das experiências interseccionais, com base nas perspectivas e vivências relatadas por palestrantes, das pessoas Surdas não brancas no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no acesso à saúde e à educação, além de ausência de reconhecimento identitário e de pertencimento de seus corpos de acordo com gênero, idade, territorialidade e especialmente raça/etnicidade.

O evento se dividiu em dois momentos: o primeiro foi uma roda de conversas com quatro palestrantes, tendo como pauta as questões de acessibilidade, numa perspectiva interseccional das pessoas Surdas racializadas. No segundo momento, foi reservado o espaço para o debate, bem como para as perguntas a serem realizadas pelos participantes que estavam assistindo.

O segundo evento, realizado no dia 16 de novembro de 2021, intitulado “Racismo e Discriminação na Comunidade Surda: na procura do Bem Viver” teve como público-alvo pessoas da comunidade Surda. Os/as palestrantes foram três pessoas Surdas: professora e pesquisadora indígena; poeta e ativista negra Surda e um professor e livreiro negro Surdo. Cada um/a apresentou suas experiências e vivências racistas e capacitistas que a sociedade os/as submeteu.

O evento teve como principal objetivo proporcionar ao nosso público maiores conhecimentos e reflexões sobre as múltiplas formas de racismo existentes em diversos âmbitos sociais, notadamente educacionais e da saúde. Desse

modo, a nossa intenção foi buscar incentivar as pessoas da comunidade Surda a participarem ativamente nas discussões que envolvem a educação antirracista, reivindicando a criação de políticas públicas voltadas para a erradicação do racismo, principalmente no que se trata de acesso à saúde e à educação das pessoas Surdas racializadas. O procedimento metodológico deste evento seguiu a mesma linha de raciocínio do primeiro evento.

A necessidade de buscar uma forma ágil e direta de comunicação e, ao mesmo tempo, a importância da estratégia de preservar o caráter qualitativo da experiência, nos fizeram trabalhar com citações como recursos visuais, através de quotes, que são partes das falas potentes dos/as palestrantes mencionados acima.

A principal intenção da elaboração das quotes é divulgá-las em redes sociais para que as pessoas tomem conhecimento, e se sensibilizem com relatos de experiências reais vivenciadas no meio social, inspirando-as a pesquisarem de onde vem as citações, estimulando assim a movimentação dessas pessoas no acesso a esses dois eventos, o que proporcionam a elas um maior conhecimento e uma reflexão sobre o racismo e a interseccionalidade que podem influenciar na construção identitária de pessoas Surdas (Silva; Böschemeier; Barbosa, 2022).

Em seguida, percebe-se algumas citações das falas organizadas pela equipe de trabalho e que foram compartilhadas nas redes sociais durante e depois do evento:

Imagem 2 - *Quote* elaborado a partir de falas do primeiro evento



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 3 - Quote elaborado a partir de falas do primeiro evento



Fonte: Elaboração própria.

Ademais, a representatividade presente nas quotes, inspira o seguinte questionamento: que outros recursos visuais de forma estratégica podem cooperar para a visibilidade destas vozes nos espaços sociais? Nesse sentido, direcionamos nosso olhar crítico-reflexivo para a voz na arte, sejam estas expressas em telas ou

de forma poética, tornam-se um ato político da representação da vida das vozes negras, Surdas e demais interseccionalidades existentes em nossa sociedade, retirando-as do silenciamento e oportunizando por meio da arte à declamação da pluralidade das diversidades presentes.

A tela de Tarsila do Amaral, a obra “Quadro Operários”, é mencionada neste artigo como exemplo de expressão e reflexão do diálogo entre a literatura e a arte. Pois, durante o primeiro evento do segundo ciclo “O lugar das pessoas Surdas nas lutas antirracistas: Territórios educacionais e da saúde” tivemos a oportunidade de conhecer um dos projetos mencionados, em específico, um deles relata sobre o incentivo à leitura com resenhas em Libras e acessível em português. E, tendo como base a importância do registro de materiais do segundo ciclo para trabalhos educativos posteriores, a obra de Tarsila do Amaral instiga a reflexão sobre a diversidade étnica no período da industrialização no início do século XX. Isto, revela a representatividade de uma diversidade de povos, culturas, identidades, gêneros, raças, classe social e idades no Brasil. Neste trecho, a citação da obra, tem como objetivo incitar os/as leitores/as à análise crítica da arte na perspectiva da experiência visual, valorização das artes, outras formas de expressão e o reconhecimento de vozes brancas, não brancas, indígenas, Surdas, entre outros, grupos linguísticos minoritários que estão sendo invisibilizados pelo preconceito e racismo social.

Por outro lado, a expressividade poética da ativista negra Surda participante do evento, que trouxe uma poesia intitulada “Mãe Assassina” (Poesia [...], 2020), apresentada no primeiro evento do segundo ciclo, declara aos/às espectadores/as a interpretação da vivência de Surdos/as racializados/as. Foi demonstrado que termos capacitistas emitidos em palavras e comportamentos preconceituosos trazem imagens fixas sobre o modo de vida da comunidade Surda, apoiando-se em argumentos que enfatizam o privilégio dos/as ouvintes desconsiderando a identidade Surda, neste contexto, a especificidade da maternidade Surda.

6 DEBATE

A partir das vivências empreendidas pelo coletivo, algumas questões guiam um debate para pensar ações futuras. Em primeiro lugar, há uma outra pergunta inquietante da pesquisa: como continuar a pautar ações antirracistas na educação

de forma intercultural, que conectem diversos coletivos e produzam justiça epistêmicas no Sul Global?

Para isso, é fundamental pensarmos tanto na construção de pontes de sentido entre coletivos que venham trabalhando pautas antirracistas, quanto na própria acessibilidade linguística e cultural. Neste sentido, a partir da identificação de realidades particulares pelos próprios coletivos, sublinhamos a importância de fortalecer tanto dos/as tradutores/as quanto dos/as intérpretes de Libras, adicionando também a contribuição de linguagens estéticas e expressivas que permitem tecer pontes de conhecimento não logocêntricas- isto é, que partem do descentramento da racionalidade ocidental (Cusicanqui, 2018)-, reconhecendo saberes vindos de diversas práticas dos povos oprimidos, que ancestralmente manifestaram seus saberes além do registro em textos escritos. Neste sentido, discutir a formação de intérpretes de língua de sinais em contextos culturais e nacionais diversos torna-se uma pauta importante dentro desta agenda, considerando as diferenças linguísticas dentro dos países trabalhados (fundamentalmente o espanhol, o português e o tupi, língua crescentemente falada por populações indígenas do Nordeste brasileiro).

No cenário brasileiro, apenas a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa é amparada por instrumentos legais, que foi contemplada inicialmente pelo Decreto nº 5.626/2005, o primeiro decreto voltado para a educação de pessoas Surdas, o qual determina que esta formação deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005).

Somente mais tarde, no ano de 2010, a profissão de tradutor e intérprete foi reconhecida legalmente, através da Lei nº 12.319 (Brasil, 2010). Oliveira (2018) avulta que os artigos desta Lei, os quais instituíram a graduação na área de tradução e interpretação, bem como a criação de um conselho federal visando à fiscalização e normatização da profissão foram vetados pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a justificativa de que muitos profissionais que já atuavam não tinham formação nesta área. Não obstante, o Decreto nº 7.612/2011 (Brasil, 2011), assinado pela presidenta Dilma Rousseff, trouxe novas mudanças e perspectivas para o cenário de formação de Tradução e Interpretação no Brasil, uma vez que o decreto engendrou o Plano Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência-

Plano Viver sem Limite. Nas propostas do plano, estava a criação de 27 (vinte e sete) cursos de licenciatura em Letras Libras e 27 cursos de bacharelado de Letras/Libras – Bacharelado, para a formação de tradutores e intérpretes, e 12 cursos de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue (Oliveira, 2018; Brasil, 2011).

Além do mais, há estudos que apontam a necessidade de abarcar os aspectos culturais na formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, como é o caso da tese de Oliveira (2020), que discorre a importância da inclusão de artefatos culturais nos currículos de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, uma vez que

É indispensável que o aluno experiencie na prática de tradução e de interpretação entre duas línguas e se aproprie das particularidades culturais que há entre uma língua e outra; que o profissional compreenda que essas particularidades culturais influenciarão na atividade tradutória interpretativa; que há construções linguísticas embebidas de teias culturais de valor imensurável que o profissional irá adquirir se tiver uma formação que lhe permita ‘aceitar a pessoa do outro’, o outro surdo em sua singularidade, sem julgamentos, sem uma imagem já construída sobre o surdo e a sua comunidade (Oliveira, 2020, p. 118).

De fato, a formação de intérpretes de língua de sinais em contextos interculturais, tendo em vista as diferenças linguísticas dentro dos países trabalhados, tais como as línguas faladas e as outras línguas de sinais estrangeiras, é uma temática de pouca visibilidade em termos legais e acadêmicos.

Em tal caso, para que o tradutor e intérprete inserido em culturas diferentes assumam o papel de mediador/a nas interações culturais, é necessário que ele/a tenha um bom “conhecimento das culturas alvo e fonte assim como da história dos povos em questão” (Cruz; Guedes; Lemos, 2021, p. 234). Para isso, é indispensável o oferecimento de uma formação específica para que o/a tradutor/a e intérprete possa realmente realizar uma tradução intercultural de maneira acessível, cognoscível e que atenda aos parâmetros de uma ética comunicacional adequada.

Já no que diz respeito ao segundo ciclo, os eventos apresentados vieram trazer a pauta antirracista junto às pessoas Surdas, considerando o fato de que há, até o dia de hoje, poucas discussões sobre educação antirracista nas comunidades Surdas, e na comunidade acadêmica o problema também se manifesta de diversas formas: com a homogeneização destes grupos a partir da redução

das suas identidades à identidade de pessoa com deficiência, coisa que acontece em paralelo com a construção de uma ideia de “cultura surda” que viria diluir quaisquer diferenças não somente raciais, mas também de gênero, classe, sexualidades, dentre outros.

Por outra parte, as políticas públicas centradas na pauta antirracista, quando existentes, tendem a focar na questão racial de forma unilateral, desconsiderando aspectos chave na construção da identidade social tais como o gênero, a classe social e, finalmente e de forma não menos importante, a deficiência como marcador identitário. Neste sentido, contemplando o campo das deficiências como uma construção plural que requer de uma abordagem integral, perguntamo-nos: Como pautar ações antirracistas na educação que contemplem, de forma adequada, o lugar das pessoas Surdas?

E, de forma mais específica, como a pauta das pessoas Surdas, que também são negras ou indígenas, pode se internacionalizar, observando a importância da tradução linguística e intercultural? O trabalho interseccional, ao contrário de fragmentar as complexas realidades com as quais nos enfrentamos, colabora para construirmos visões mais dinâmicas e integradas da experiência dos/as sujeitos/as sociais em espaços tais como as instituições de ensino superior.

Finalmente, observamos que a pauta da inclusão das pessoas negras e indígenas na educação superior, integrada de forma interseccional à pauta das pessoas com deficiência e, mais especificamente, às demandas das pessoas Surdas, ganha em densidade, riqueza e caráter estratégico. Esses movimentos, enriquecidos por relatos de experiência socializados com autoridades e espaços decisórios dentro das instituições acadêmicas, podem ser sementes para a elaboração de políticas universitárias de caráter mais denso e estratégico, que sejam capazes de contemplar tanto as particularidades dos casos, quanto o caráter social, racial e cultural estruturado e estruturante das instituições universitárias.

A relevância das temáticas dos ciclos à luz da discussão sobre a pluralidade cultural, tradução intercultural, interseccionalidade, pessoas com deficiência, pessoas Surdas, acesso à educação, antirracismo e Sul Global instigou reflexões que possibilitam por meio do registro salvo em plataformas como YouTube o uso dos materiais para criação de atividades posteriores. Dentre essas ações, podemos citar: ações educativas que empreendem um diálogo reflexivo.

7 CONCLUSÃO

A partir dos relatos de experiência coletiva aqui apresentados, infere-se a significância das mídias digitais em tempos de pandemia e de isolamento social, como demonstrou a pandemia da COVID-19 que assolou o mundo, e elas se manifestam como estratégias alternativas para dar continuidade às atividades ditas presenciais, como foi o caso das instituições de ensino superior. A internet é um território constituído não somente pela construção de saber, mas também de poder que se expressa nas relações sociais. Muitas das vezes essas relações estão recheadas de representações construídas socialmente para determinar o poder sobre determinados grupos. Nessa linha, a internet acaba sendo colonizada por concepções únicas e distantes de realidades e sobre a história dos povos.

Apesar das adversidades que atravessam as mídias digitais, podemos transformá-las em um caminho estratégico com o intuito de decolonizar a internet. Assim, partindo das nossas experiências exploratórias de construção de ações antirracistas, através da pesquisa-intervenção, reconhecemos os meios digitais como possibilidades de nos (re)aproximarmos da sociedade para tentar discutir e torná-la mais consciente do racismo estrutural que impactam negativamente as pessoas que vivenciam o racismo.

Concluimos ser de fundamental importância o envolvimento das universidades com as comunidades/movimentos sociais enquanto articuladoras entre as autoridades estatais, cumprindo, a partir de uma perspectiva interseccional de acesso ao direito de educação inclusiva no contexto do ensino superior, a sua responsabilidade social para colocar em prática os dispositivos legais vigentes de eliminação do racismo e as ações afirmativas, não permitindo, além disso, a continuação da colonização dos corpos e das existências dos grupos socialmente oprimidos nos espaços virtuais, considerando os marcadores sociais da diferença (raça/etnia, classe, territorialidade, deficiências, entre outros).

As ações antirracistas descritas no trabalho revelam a necessidade de ampliar a discussão não somente antirracista nos espaços acadêmicos, mas somadas a educação decolonizadora, interseccional, anticapacitista, plurilíngue e multicultural, reconhecendo a importância de buscar novas estratégias que visem o combate ao racismo contra grupos minoritários, ou seja, pessoas negras, indígenas, Surdas e com deficiência. Vale destacar, também, a importância da formação de

tradutores/intérpretes de Línguas de Sinais nos contextos interculturais, uma vez que esse/a profissional, enquanto mediador/a nas interações culturais, devem ter conhecimento cultural e histórico dos grupos que estão inseridos para facilitar o trabalho de tradução e interpretação, o que proporciona a esses grupos uma melhor compreensão das mensagens que estão sendo repassadas pelo/a profissional.

Outras reflexões que possam surgir, propostas de ações a serem realizadas nos âmbitos das universidades, eventos escolares e outros espaços sociais, devem ser direcionados para desconstruir a insciência sobre estes conceitos e promover a visibilidade do lugar de fala dos diversos grupos e/ou comunidades em múltiplos contextos. Esperamos que esses relatos de experiência coletiva inspirem futuros trabalhos que venham a promover novas dinâmicas e diálogos entre sujeitos/as do Sul Global, ativando ferramentas estratégia-metodológicas de combate ao racismo na Educação Superior do Brasil e da América Latina.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.

BORDA, O. F. *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. *Decreto n. 7.612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.319*, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BROGUET, J.; BIASSONI, R. *Rosalía y el revés de las cosas*. Argentina: Listocalisto, 2020.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan. 2017.

CERVO, A. L. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRUZ, L. A.; GUEDES, M. A.; LEMOS, A. M. Literatura surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 223-49, ago./dez. 2021.

CUSICANQUI, S. R. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DADOS, N.; CONNELL, R. The global south. *Contexts*, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DESLANDES, S.; COUTINHO, T. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 11, p. 1-11, 2020.

ESPINOSA-MIÑOSO, Y Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, [s.l.], n. 184, p. 7-12, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>. Acesso em: 02 mai. 2023.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOANGO, A. O. Las múltiples formas del racismo. In: UNESCO; UNTREF. *Apuntes para la erradicación del racismo - Cuaderno de la Colección Apuntes: iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. Disponível em: <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>. Acesso em: 7 maio 2023.

MATO, D. El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. In: UNESCO, UNTREF. *Apuntes para la erradicación del racismo. Cuaderno de la Colección Apuntes: iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América

Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Ciudad de Buenos Aires, 2020. Disponível em: <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>. Acesso em: 07 mai. 2023.

MATO, D. Racismo y educación superior en América Latina. *In: UNESCO, UNTREF. Apuntes para la erradicación del racismo. Cuaderno de la Colección Apuntes: iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Ciudad de Buenos Aires, 2019. Disponível em: <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>. Acesso em: 07 mai. 2023.*

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-55, dez, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

MOREIRA, M. C. N.; DIAS, F. S. Deficiência e interseccionalidade na pandemia de Covid-19. *In: MATTA, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E. P.; SEGATA, J. (Ed.). Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. p. 99-109.*

MOTA, D. C. B.; SILVA, Y. V.; COSTA, T. A. F.; AGUIAR, M. H. C.; MARQUES, M. E. M.; MONAQUEZI, R. M. Saúde mental e uso de internet por estudantes universitários: estratégias de enfrentamento no contexto da COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 6, p. 2159-170, 2021.

NASCIMENTO, R. G. Por uma educação antirracista nas universidades. *In: UNESCO; UNTREF. Apuntes para la erradicación del racismo - Cuaderno de la Colección Apuntes: iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. Disponível em: <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>. Acesso em: 7 maio 2023.*

OLIVEIRA, S. M. *Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa*. 2020. 135f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, S. M. Os currículos de formação de tradutores intérpretes de libras e os artefatos culturais. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, jun. 2018.

O'REILLY, T. *Web 2.0: principles and best practices*. Sebastopol: O'Reilly Media, 2005. Disponível em http://www.oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (Org). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 183-207.

POESIA Mãe Assassina. [s.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (2 min 16 seg). Publicado pelo canal Nayara Silva. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q1f7rpMe_wQ. Acesso em: 11 maio 2023.

RACISMO estrutural no ensino superior: relatos de experiências de mulheres guineenses no Brasil. [s. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (30 min 14 seg). Publicado pelo canal Cemgui Okinkas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p6SvE9KxXqw>. Acesso em: 11 maio 2023.

RAMOS, Leni Rodrigues. *A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença*. 2021. 22f. TCC (Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação)- Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6131>. Acesso em: 7 maio 2023.

ROESLER, R. Web 2.0, interações sociais e construção do conhecimento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (SIMPED), 7., Ilhéus, 2012. *Anais [...]*. Ilhéus: UESC, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/04/45817495.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SILVA, J. A.; BÖSCHEMEIER, A. G. E.; BARBOSA, A. P. M. Relatos de experiência de racismo com pessoas surdas: territórios da educação e da saúde. In: CARVALHO, B. S. *et al.* (Org). *Territórios de identidade e políticas públicas: perspectivas teóricas, relatos e experiências no enfrentamento à covid-19 com comunidades e movimentos sociais*. Mossoró: Edições UERN; Áporo Editorial, 2022. p. 91-100.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 569-86, 2018.

VELÁSQUES, L. M. Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad. In: UNESCO, UNTREF. Apuntes para la erradicación del racismo. *Cuaderno de la Colección Apuntes: iniciativa para la erradicación del racismo en la educación superior*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Ciudad de Buenos Aires, 2019. Disponível em: <https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>. Acesso em: 07 mai. 2023.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores sociais da diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento*, [Especial Desigualdades], São Paulo, v. 1, p. 14-18, ago. 2014.

Sobre os autores:

Jennifer Alyssa de Lima Silva: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), na Linha de Pesquisa "Educação e Inclusão em Contextos Educacionais". Graduada em Letras- Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Diretora adjunta de Formação Educacional da Associação de Surdos de Natal - ASNAT. **E-mail:** jenipher.alyssa2@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7352-3924>

Ana Patricia Marcos Barbosa: Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Substituta, Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) na UFRN. **E-mail:** patylibrasdistancia@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0006-0114-493X>

Ana Gretel Echazú Böschemeier: Doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta, Departamento de Antropologia/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **E-mail:** gretigre@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0792-1307>

Rute Régis de Melo: Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos, Universidade Potiguar (UNP). **E-mail:** rute.regis.069@ufrn.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-7645-5072>

Taízia Tássia dos Santos: Graduanda em Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **E-mail:** taiziacontato@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0002-9357-593X>

Breno da Silva Carvalho: Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto, Departamento de Comunicação Social (DECOM)/UFRN. **E-mail:** brenosc@uol.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3196-2328>

Ezequiel Adney Lima da Paixão: Professor Adjunto, Departamento de Letras, Curso de Letra-Libras/ Língua Portuguesa/CCHLA/UFRN. **E-mail:** ezequielibrasw@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1735-4190>

Peti Mama Gomes: Mestrado em Antropologia pela Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora Substituta, Instituto de Humanidades-IH, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus Palmares, Ceará. **E-mail:** gomespetimama@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0414-8438>

Lucrecia Raquel Greco: Antropóloga. Bolsista de pós-doutorado na Universidade Federal do Maranhão. **E-mail:** lucregre@yahoo.com.ar, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7943-114X>

Julia Broguet: Antropóloga. Pesquisadora assistente do Instituto Regional de Pesquisas Sócio-Históricas (CONICET-UNR). Professor Assistente, Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Universidade Nacional de Rosário (UNR), Argentina. **E-mail:** juliabroguet@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8246-1203>

Recebido em: 15/08/2023

Aprovado para publicação em: 30/10/2023

UBUNTU: Subjetivação, Educação e Reconfiguração do Ensino Superior

UBUNTU: Subjectivation, Education and Reconfiguration of Higher Education

Edson Roberto de Jesus¹

Renata Leal Moreira¹

Bruna Rodrigues dos Santos¹

Camilla Alleon Carvalho Oliveira¹

Bárbara Ferreira¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.966>

Resumo: Esse artigo objetiva explicitar a vivência acadêmica de um coletivo antirracista composto por graduandos em psicologia de uma universidade privada do estado de São Paulo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória a fim de levantar e evidenciar temáticas sobre o racismo como estruturantes das relações humanas. Como resultado, através dos relatos vivenciados pelos estudantes, é notório a falta de identificação, sentimento de exclusão e sofrimento. À vista disto, considerando a essência desse tipo de estrutura, é fundamental a existência e resistência de coletivos antirracistas dentro da academia, assim como ações acerca da erradicação do racismo.

Palavras-chave: racismo estrutural; aquilombamento; coletivos.

Abstract: This article aims to explain the academic experience of an anti-racist collective composed of undergraduate psychology students at a private university in the state of São Paulo. To do so, exploratory research was carried out in order to raise and highlight themes about racism as structuring of human relations. As a result, through the reports experienced by the students, it is clear the lack of identification, feeling of exclusion and suffering. Therefore, considering the essence of this type of structure, the existence and resistance of anti-racist collective within the academy is fundamental, as well as actions about the eradication of racism.

Keywords: structural racism; aquilombamento; collective.

¹ Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O Coletivo Antirracista Neusa Santos nasce a partir da experiência do racismo dentro do ambiente acadêmico. Ocorreu quando, em uma aula de Metodologia de Pesquisa, foi questionado ao professor sobre o motivo para a dificuldade de encontrar artigos científicos que relacionassem o racismo a questões de sofrimento psíquico. O professor respondeu que o motivo era que não há evidências científicas que liguem o racismo ao adoecimento mental. Poderíamos pensar: como não há evidências, se temos estudos de Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, Lélia Gonzales, Virginia Bicudo, Grada Kilomba, que são apenas alguns nomes de pessoas que se dedicaram ao estudo do impacto do racismo, mas que não são validadas pela academia, pois tratam-se de pesquisadores negros.

A escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida de pessoas que não espelham o padrão eurocêntrico de humanidade, e é através da vivência escolar que começamos a compreender que algumas pessoas são mais humanas que outras. Podemos considerar que a escola seja um dos primeiros lugares onde pessoas negras são expostas a uma realidade permeada por uma dinâmica estrutural de privilégios, construída política, econômica, social e culturalmente para a manutenção da branquitude (Njeri, 2019).

Este artigo inspira-se na trajetória do Coletivo durante a III Campanha para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior da UNESCO, com ações realizadas entre agosto e novembro de 2022. O interesse na campanha vem do interesse do Coletivo em ter uma maior força de ação contra o racismo estrutural, amalgamado à nossa sociedade e presente nas instituições de ensino superior. O racismo, enquanto ideologia, hierarquiza um grupo social sobre o outro, onde o que está no “topo” desfruta de todos os privilégios e socialmente se movimenta para impedir o acesso dos demais grupos aos espaços relevantes da nossa sociedade.

Através de palestras, apresentações culturais, podcasts e a elaboração de uma cartilha antirracista, criamos caminho para sair de uma abordagem centrada na pessoa europeia para uma abordagem afrocentrada, a partir de uma perspectiva suleadora, que quer partir do Sul, com o sul e ir para o sul. Muitos alunos que se formam hoje não tem referências negras dentro da sua profissão e não é porque elas não existem, e sim porque não são apresentados dentro dos cursos. O apagamento simbólico de referências negro-africanas e ameríndias contribuem para

a manutenção da marginalização das formas de conhecimento, dos sujeitos, dos saberes e práticas desses povos (Pinheiro, 2023). Um dos objetivos do Coletivo é transformar esta realidade, e não conseguindo fazer esta mudança estruturalmente busca caminhos outros dentro da instituição na luta contra o epistemicídio.

Tudo o que foi feito só foi possível por existir um Coletivo dentro da universidade, formado por pessoas que tinham as mesmas inquietações e a mesma trajetória de sofrimento dentro de instituições de ensino, e que queriam que este espaço fosse diferente não só para si mesmas, mas também para todos os próximos que chegassem. Este tipo de aquilombamento é fundamental pois a união dos seus membros fortalece a re(e)xistência e traz emancipação para alunas e alunos negros, que passam a poder se ver em um lugar de humanidade, força e celebração da identidade negra.

2 RACISMO ESTRUTURAL

O racismo é compreendido essencialmente na concepção de *raça*. Munanga (2006) concebe *raça* como uma instância social e política, dado que entre o branco e o negro existe “um fosso sócio-histórico”. Para Almeida (2020) *raça* não é um termo cristalizado. Portanto seu conceito está impreterivelmente vinculado às contingências históricas em que é empregado. À luz de *raça* sempre há casualidade, conflito, poder e decisão, de tal maneira que se trata de um conceito *relacional e histórico*.

Nesse sentido, Achille Mbembe (2014) aduz que ao longo das gerações as populações de vários países colonizadores foram expostas à pedagogia da crença da superioridade e inferioridade das raças. A noção de *raça* balizar a concretude do imaginário acerca das humanidades não europeias como se fossem um ser menor. Esta relação hierárquica de subjugação ao diferente por valores raciais objetivou estes países a manterem povos colonizados e escravizados.

Segundo Santos e Daufemback (2021) essa perspectiva determinista, além de ocupar espaços de poder político, chegou também à academia, a partir de teorias eugenistas, para selar condutas morais, psicológicas e intelectuais. Assim, tal estrutura foi construída e reafirmada pela elite intelectual, ou seja, por sujeitos brancos.

O etnocentrismo da branquitude, portanto, contribuiu para que a ciência positivista se transformasse em teorias que naturalizaram a hierarquização de povos baseado nas diferenças físicas e culturais. Nesse contexto, criou-se o determinismo racial, uma espécie de condenação ou de prestígio por nascimento que marcou socialmente, culturalmente, economicamente e, por vezes, etnicamente, sujeitos de cor (Schwarcz, 1996, p. 171 *apud* Santos; Daufemback, 2021, p. 157).

À vista disso, Fanon (2020) compreende que o racismo é determinado historicamente e está em função da opressão sistemática de um povo, opressão essa que atravessa instâncias políticas, jurídicas, econômicas e psicológicas. O racismo, portanto, é um instrumento de opressão que a cada movimento moderniza suas ferramentas com objetivo de subalternizar corpos de cor sob a justificativa de que tais sujeitos são cristalizados em um lugar de inferioridade em sua realidade subjetiva e em seu agir enquanto ser histórico-cultural-social.

Sob essa perspectiva, Almeida (2020) define racismo como uma opressão materializada a partir da discriminação racial e é compreendido por seu caráter sistêmico. Assim, não se trata tão somente de um ato discriminatório ou de um conjunto de atos, mas, sobretudo, de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se repartem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações sociais, culturais e interpessoais.

O racismo transcende a ação individual do sujeito, tornando-se um movimento institucionalizado de opressão. Em paralelo, as relações inevitavelmente racializadas são regidas pelo poder não somente de um sujeito branco sob o negro, mas de um grupo, compreendido como branquitude, sob o outro. Segundo, Bento (2002), a branquitude é uma fotografia complexa de identidade, uma teoria de atores definidos por uma política de diferença, sujeitos a uma inconstância da história, do poder e da cultura. Assim, a branquitude denota o privilégio racial, econômico e político. Nessa dinâmica, as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção do status quo (Almeida, 2020).

Dado que a instituição está condicionada a uma estrutura social previamente existente, o racismo expressado é também parte dessa mesma estrutura. Portanto, o racismo é um elemento cristalizado nos arranjos sócio-históricos e econômicos. Conceituar o racismo como um elemento estrutural pressupõe que as estruturas culturais, sociais, econômicas, jurídicas e políticas estão à serviço

de contingentes de poder da branquitude e que, portanto, atuaram de maneira a alicerçar os mecanismos de manutenção desse lugar (Almeida, 2020).

Uma vez que o racismo se comporta como um balizador estrutural e estruturante das relações sociais e estruturais, Fanon (2020) conclui que o contato de uma pessoa negra com o mundo branco já a prejudica, pois, uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco.

À branquitude, o lugar de ser, a humanidade, a subjetividade, os direitos, a passividade e o existir. À negritude, o lugar de não-ser, o desumano, a imparidade, o não-direito, a intenção e a sobrevivência. Ao se deparar com a dicotomia de sua existência, o negro deseja ser branco, visto que ser branco é sinônimo de ser e existir plenamente e gozar de privilégios. A branquitude, em outras palavras, é estar em um lugar de gozo pleno de sua existência (Fanon, 2020). Assim,

Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é um esquema puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do corpo, reina uma atmosfera clara de incerteza (Fanon, 2020, p. 126).

Em complemento,

Eu havia criado, por baixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos por ‘resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, vestibular, cinestésica e visual¹’, mas pelo outro, o branco, que teceu para mim milhares de detalhes, anedotas e relatos. Achava que tinha de construir um eu filosófico, equilibrar o espaço, localizar as sensações, e eis que me pediam um suplemento. ‘Olhe, um negro!’ (Fanon, 2020, p. 127).

O contato com o Outro branco culmina no sujeito negro sentimentos e inferioridade e não-pertencimento:

Quando criança e, principalmente, no início e meados da minha adolescência meu Eu esteve à serviço da branquitude; queria ser branca, ter olhos claros e cabelos lisos. Dos três, alisar o cabelo foi o único que se concretizou. Foram muitos anos à procura do ideal (Bruna Santos, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos)

¹ LHERMETTE, Jean. *L’Image de notre corps*. Paris: Ed. De la Nouvelle Revue Critique, 1939. p. 17.

A branquitude simplesmente não está interessada em entender o mal-estar causado pelo racismo que eles mesmos criaram (Renata Leal, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos)

Os depoimentos acima denotam o racional branco frente a negritude, que apoiado de suas ferramentas de opressão atua para manutenção do *ideal de Ego* e o *status quo*. Portanto, não interessa à branquitude compreender os efeitos psíquicos, socioeconômicos, políticos e jurídicos causados por si. Cabe, então, ao negro assimilar os contingentes das suas possibilidades de ser.

Nesse sentido,

Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do corpo reina uma atmosfera clara de incerteza (Fanon, 2020, p. 126).

Portanto, posto em frente ao *ideal de Ego* branco para o negro só existe uma porta de saída e ela se abre para o mundo branco (Fanon, 2020). Nessa dinâmica, o movimento de chegar ao Ego ideal é balizado pela negação, que fará reconhecer-se a partir do Outro branco, culminado em complexo de inferioridade.

Em última análise, o racismo é um instrumento positivista à serviço da branquitude. Suas ferramentas podem ser aplicadas de maneira institucional, estrutural, epistêmica, dentre outras, ramificando-se em âmbitos diferentes. Seus efeitos não se restringem apenas a realidade concreta, mas também e, talvez, principalmente, a realidade subjetiva de quem o sofre. Por fim, as coletividades compostas por negros que tensionam ambientes regidos pela branquitude, buscam, ao fim provar ao mundo branco a existência de uma civilização negra (Fanon, 2020).

3 CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

As ações afirmativas, como as cotas, vêm para atender a uma luta dos movimentos negros, que buscavam e buscam reparação histórica e sanar uma dívida histórica que o Brasil possui com a população negra. Trata-se de uma medida emergencial, onde a proposta é o acesso da população negra ao ensino de nível

superior, que lhe foi negado ao longo da história. O acesso de alunos negros à universidade cria arranjos inter-relacionais, com o cruzamento da realidade e do capital social da instituição com as marcas históricas que atravessam esse corpo, sejam essas pessoas racializadas ou não, tais como: a falta de acessos, ausência de representatividade na instituição, epistemicídio, entre outros marcadores que conferem apagamento e o aniquilamento desses sujeitos (Bruno, 2019; Moreira *et al.*, 2021).

Uma das primeiras possibilidades de um aluno negro ter contato com o racismo epistêmico é quando se interessa pela produção acadêmica. Ele se deparará com barreiras como ter conhecimento em mais de um idioma, a exigência de estudar autores eurorreferenciados na sua pesquisa e a falta de representatividade no corpo docente. E mesmo nas aulas, nota-se uma resistência em alguns professores sobre o escurecimento dos temas trazidos em aula como o desconhecimento destes de autores negros e negras que também publicam sobre os temas que ali estão sendo discutidos. A estrutura acadêmica, racista, com práticas de exclusão que vão desde o corpo docente até o referencial teórico utilizado, é resultado de uma cultura racista internalizada e amplamente reproduzida, ao qual o acesso de alunas e alunos negros através de ações afirmativas tem tensionado cada vez mais (Bruno, 2019).

Estas práticas de exclusão não ficam restritas à sala de aula. Enquanto Coletivo, embora a nossa existência não tenha sido impedida, também não houve incentivos para que as nossas ações fossem realizadas. Percebe-se a ação de um racismo que, além de estrutural, é sistêmico e institucional. Sistêmico pois se relaciona às políticas e normas que regulam os sistemas de ensino superior (Mato, 2023) e institucional, pois as prioridades e escolhas de gestão privilegiam ou negligenciam determinados aspectos e acabam por infligir condições desfavoráveis à população negra e indígena (CFP, 2017). Ao longo da nossa trajetória nos deparamos com burocratizações desnecessárias e movimentos da instituição com vistas a controlar as ações de alunas e alunos dentro dos debates antirracistas. Apresentavam críticas de fundo racista sobre os comportamentos ou falas de convidados em atividades propostas e realizadas dentro do espaço acadêmico, pois a branquitude aceita ouvir grupos oprimidos apenas se a linguagem utilizada for familiar e confortável (Collins, 2019) e com o objetivo de manter a hegemonia e o modo eurocêntrico de transmitir ideias e conhecimento.

A ação colonial ao longo do século XIX, é um marco histórico importante e que gerou grandes consequências que reverberam até hoje nos mais variados âmbitos da nossa sociedade. O colonialismo – onde algumas sociedades exercem domínio político sobre as outras- atualizou-se criando formas de dominação que da mesma forma geram violência e segregação. No ambiente universitário continua prevalecendo o padrão de conhecimento eurocêntrico do colonizador, que impôs e continua impondo seus conhecimentos, costumes, ciências e práticas aos povos e nações colonizadas, onde o estabelecimento de uma desigualdade a partir da raça- que vai justificar a desumanização de corpos negros e indígenas- é a pedra angular do projeto de dominação hegemônico (Bruno, 2019; Reis, 2020).

Pessoas da academia se tornaram uma das forças hegemônicas internacionais mais eficazes, não por produzir experiências sociais homogêneas, mas uma homogeneidade de forças hegemônicas. As teorias ocidentais tornam-se ferramentas de hegemonia na medida em que são aplicadas universalmente, partindo do pressuposto de que as experiências ocidentais definem o humano (Oyewumi, 2021, p. 46-47).

Negar a capacidade de geração de saber de povos não europeus teve, como objetivo, a aniquilação das formas de conhecimento para a imposição de um saber universal, como parte de um processo de eurocentração (Reis, 2020). Fala-se de uma universalidade do conhecimento, como se este saber eurocêntrico pudesse representar e atender às realidades sócio-históricas de todo o mundo (Grosfoguel, 2016). Esta imposição é perceptível ainda na atualidade, nas “grades” curriculares dos cursos de graduação. Conforme o CensoPsi de 2022, realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, ao questionar psicólogas e psicólogos sobre seus autores de referência, a grande maioria são, conforme Oyèrónké Oyewùmí, “HEBM – homens, europeus, brancos, mortos”.

Tabela 1 - Autores de referência

Tabela 2 – Autores de referência	N	%
Freud	3745	28%
Aaron Beck	1941	14%
Lacan	1546	11%
Carl Rogers	1170	9%
Skinner	1097	8%
Jung	1019	8%
Winnicott	953	7%
Judith Beck	821	6%
Friedrich Pearls	772	6%
Vygotsky	733	5%
Melanie Klein	354	3%
Martin Heidegger	319	2%
Foucault	317	2%
Jeffrey Young	310	2%
Viktor Frankl	284	2%
Jacob Moreno	260	2%
Steven Hayes	233	2%
Silvia Lane	226	2%
Robert Leahy	225	2%
Jorge Ponciano Ribeiro	212	2%
Sartre	205	2%

Fonte: CFP, 2022.

A Tabela 1 reflete a nossa vivência acadêmica, pois estes mesmos autores fundamentam a grade curricular do curso de Psicologia na qual estudamos. Há uma resistência da instituição quanto à inclusão de autores negros e temáticas étnico raciais uma vez que entendem que já cumprem o estabelecido na Lei 10.639 (Brasil, 2003) e na Lei 11.645 (Brasil, 2008) através de uma disciplina ofertada no modo online intitulada “Temas Transversais”, o que consideramos insuficiente. O apagamento simbólico de referências negro-africanas e ameríndias contribuem

para a manutenção da marginalização das formas de conhecimento, dos sujeitos, dos saberes e práticas desses povos (Reis, 2020). Perante a dificuldade de alterações estruturais o coletivo passa a buscar maneiras outras de vencer o racismo epistêmico na instituição. O objetivo não é invalidar os saberes já difundidos na academia, mas abrir espaço para outros saberes e outros paradigmas e assim incorporar a decolonialidade, que busca romper com o conhecimento posto como universal imposto pelo colonialismo e desenvolver a diversidade dos conhecimentos (Bruno, 2019).

Uma das estratégias possíveis contra o colonialismo epistemológico é pensar em outras formas de transmissão do conhecimento que não fiquem restritas ao modelo formal das instituições de ensino (Reis, 2020). Através da III Campanha para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior promovida pela Unesco demos início a uma série de ações distribuídas em diversos formatos, como palestras, atividades culturais, *podcasts* e a confecção de uma cartilha sobre letramento racial. Tivemos a oportunidade de trazer para o corpo docente e discente para o debate sobre como ocorrem as relações raciais dentro dos espaços acadêmicos e como isso ocorre com os alunos quando pensamos sobre as dificuldades não só de acesso como também de permanência de alunas e alunos negros ao nível superior. Trouxemos a baila o papel da branquitude na erradicação do racismo e a necessidade de que as pessoas brancas estejam implicadas na solução de um problema que, conforme Cida Bento (2022), não é só do negro. Debates também sobre os desafios para a construção de um ensino racializado no Brasil, do ensino básico ao ensino superior e sobre as dificuldades que permeiam toda esta caminhada acadêmica até chegar ao doutorado. Apresentamos faces da cultura negra através do rap e do candomblé, vivências que são marginalizadas e que tiveram lugar dentro do espaço acadêmico para falar de si e mostrar a sua importância como modelos de força e de resistência.

Quando propiciamos estes espaços de troca de conhecimentos e de debate de ideias e mostramos a relevância disso dentro da universidade, o corpo docente e discente tem a possibilidade de vivenciar de forma pragmática a construção de uma outra forma de viver a academia, “a partir da diversidade, do pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões e que contribua para o alargamento dos horizontes, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas” (Bruno, 2019, p. 64).

Para Fanon, a decolonização é uma forma de desaprender. Desaprender o que foi imposto através da colonização como um saber universal e que foi adotado no processo de normalização cultural, onde os povos não-brancos foram silenciados. A decolonização ocorre de forma individual e coletiva, em um “‘intelectual-revolucionário’, e a educação política significa abrir a mente e despertar a grande massa para o nascimento de sua inteligência (Fanon, 2005 *apud* Nunes; Giraldi; Cassiani, 2021). Decolonizar o conhecimento pressupõe reconhecer a qualificação da produção intelectual de sujeitos que historicamente marginalizados e relegados ao esquecimento.

4 ESCRIVÊNCIA: QUILOMBO, AQUILOMBAMENTO E COLETIVIDADE

No que se refere a epistemologia de palavras, conforme Munanga (1996) Kilombo é um termo originário dos povos de língua bantu. Bantu é um tronco linguístico que orienta as diversas línguas africanas. Em seu processo, o Kilombo africano refere-se a uma organização política, centralizada e com integrantes masculinos, precisavam de qualidades e forças específicas, de maneira organizadas possuíam guerreiros e líderes para seu funcionamento.

No contexto brasileiro, de forma "aportuguesada", Kilombo transforma-se em Quilombo, organizado novamente de forma política como o originário em África, reconstituído por pessoas escravizadas (Munanga, 1996). De forma organizada ocorriam as fugas das senzalas, ocupando o território brasileiro que estava à margem e com difícil acesso, esses locais se transformaram em ambientes de educação social e histórica. Nestes campos, todos os oprimidos da sociedade eram iniciados e ensinados sobre como demonstrar resistência em todos os sentidos da palavra (Munanga, 1996). Assim, a organização dos quilombos foi um elemento essencial, a pressão colaborou para reestruturação do sistema escravista e os caminhos para a liberdade.

“Quilombo” é um termo que vem sendo reutilizado e ressignificado. Contemporaneamente, o aquilombamento aparece de maneira frequente nos discursos de grupos racializados sobre socialização e resistência. É nítido que a recuperação do termo aparece, como antes, em um momento de necessidade. As constantes mudanças sociais, políticas e econômicas pedem que estruturas se movam.

Souto (2021) aponta, em um período em que existe muito medo, ódio, preocupação com nosso futuro, o ato de aquilombamento traz reconhecimento, calma e representatividade, a sensação de pertencimento e de que a luta não precisa ser solitária:

[...] nessa dinâmica, o embate interno sobre raça, subjetividade e identidade se tornaram mais intensos. Ao passo em que me questionava, refletia e remendava à medida do que era possível, surgiu um movimento entre alunos negros para a construção de um coletivo antirracista. Vi esse momento como uma chance para que pudéssemos, pelo menos, tensionar a estrutura embranquecida do ambiente acadêmico. Surge, então, o CAN [...] (Bruna Santos, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

[...] Meu contato com o racismo no ambiente acadêmico ocorreu em uma aula, onde questionei ao professor sobre o motivo para a dificuldade de encontrar artigos científicos que relacionassem o racismo a questões da saúde mental. O professor me respondeu que o motivo era que não há evidências científicas que liguem o racismo ao adoecimento mental. [...] E a partir disso, e do desconforto de outros alunos negros nasce o CAN [...] (Renata Leal, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

[...] Me via sozinha, com poucos colegas negros e sem professores negros, até que durante o meu terceiro ano de graduação surge um movimento com alunos de outros semestres. Inicialmente a ideia era realizar um movimento de aquilombamento dentro do curso, mas logo o conjunto de pessoas tomou forma como coletivo e caminhou para o Coletivo Antirracista Neusa Santos [...] (Camilla Alleon, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

Silva e Santos (2022) entendem que a ressignificação do termo é bem-vinda, deixando claro em meio ao contexto histórico e social que o termo é uma maneira não só de resistência política, por meio de agrupamento, mas também de reencontro com sua ancestralidade e origem, de maneira que o termo vai para além do sentido de local físico de pertencimento, ele significa afetos, cultura, academia e até mesmo religião.

Ao fundar o coletivo, pensamos em um nome que pudesse expressar a força do aquilombamento, ao passo que também pudesse representar algum teórico afrorreferenciado. Nesse sentido, surge o Coletivo Abdias do Nascimento que, assim como o homenageado, tem como bandeira a luta antirracista e a valorização do povo negro. Após as reestruturações do Coletivo, revisitamos os nossos objetivos e a nossa identidade. O coletivo que era e ainda é formado por maioria feminina, e formado até então apenas por alunas do curso de Psicologia, sente a

necessidade de trazer em seu nome uma mulher negra, com grande contribuição nos estudos de saúde mental da população negra. Assim, o Coletivo passa a se chamar Coletivo antirracista Neusa Santos. Neusa Santos Souza, mulher negra, psicanalista e autora da obra Tornar-se negro- que traz reflexões sobre a construção subjetiva de descobrir-se negro e emancipar-se do ideal branco- reflete com prioridade a identidade de um coletivo que se mantém aquilombado, e que agora também traz em seu corpo, a força feminina e libertadora na luta antirracista.

Um coletivo, principalmente de cunho racializado, trabalha de forma que nega as estruturas que invalidam seus componentes. A própria existência de seus participantes já é um ato político. A união de pessoas que se apoiam e demonstram afeto, apesar de historicamente serem entendidos como pessoas que não o merecem, mostra resistência às estruturas sociais as quais são subjugadas (Oliveira *et al.*, 2022).

A existência de um grupo que tem como foco discussões raciais era algo novo no ambiente acadêmico, e realizou muitas diferenças para formação dos estudantes que escolheram adentrá-lo:

A primeira vez que conheci uma psicóloga negra, foi por intermédio do CAN. É engraçado... vim de um local periférico, mas ocupei locais onde nunca tinham pessoas negras. Alisava o cabelo, editava fotos para ficar mais clara, odiava meu nariz e o escondia sempre que possível. Na universidade, aprendi a gostar mais de quem realmente sou, e isso foi totalmente por causa do companheirismo que encontrei no coletivo (Bárbara Ferreira, participante do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

Junto à criação deste espaço para os alunos negros do curso, de maneira gradual, diferenças positivas foram ocorrendo na universidade. Diferenças essas, impostas e criadas por eles. A contratação de profissionais negros e a demanda em ter autores negros sendo apresentados em sala de aula foram as principais. Apesar do apagamento histórico para com profissionais de diversas áreas que não são brancos, intelectuais negros não são novidades nem raros. Na área da Psicologia, Psicanálise e principalmente em ambas as áreas brasileiras, existem, mas eram esquecidos em aulas:

Fui aprender que existiam autores da Psicanálise e Psicologia negros com meus colegas do CAN, colegas estes que eram calouros meus, tiveram as mesmas aulas que eu... o que mostrava que os conheciam também por

interesse particular. Para mim, isso nem era uma possibilidade. Não passava por minha cabeça a possibilidade (Bárbara Ferreira, participante do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

Segundo Souza (2008), o ato de aquilombar-se é caracterizado por ações de resistência e existência, ao longo de gerações, grupos aquilombados reivindicam direitos fundamentais voltados para coletividade, através de perspectivas sociais e culturais, como forma de exigir reconhecimento e identificação:

Nosso caminho até aqui não foi envolto de rosas... encontramos muitos espinhos, mas, a coletividade e resistência fizeram com que alcançássemos grandes conquistas. [...] Na universidade, não só, mas também, estas mesmas identificações interseccionam-se e aí, passamos a enfrentar, como podemos, opressões que atravessam, estraçalham nossas subjetividades e autoimagem. [...] A priori a universidade demonstrou estar feliz e engajada em realmente provocar a branquitude no ambiente. Entretanto, ao longo da construção do projeto e principalmente do evento, percebemos que esse apoio não era, de fato, engajamento antirracista. Ao passo que não tivemos apoio efetivo, fomos cobrados por resultados que só seriam possíveis com a parceria. Situações como essas me levam a refletir sobre até que ponto a discussão antirracista está à serviço de tensionar estruturas embranquecidas e racistas? (Bruna Santos, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

Portanto, coletivos como o Coletivo Antirracista Neusa Santos atuam nas estruturas políticas e sociais- neste caso, nas universidades- a fim de tensionar contingentes eurocentrados, como forma de buscar o reconhecimento cultural e de identificação de maneira coletiva. O ato de fazer com que corpos reiteradamente subalternizados e negligenciados tenham voz e as emancipem é revolucionário por si. Butler (2018, p. 276 *apud* Faria, 2020) afirma que: “corpos reunidos ‘dizem’ não somos descartáveis”.

[...] De fato, aprendemos muito no percurso, fizemos contatos, adquirimos experiência, produzimos conteúdos, mas ficamos com o questionamento até que ponto a estrutura pode ser mudada? Nossa expectativa como coletivo agora e para os próximos anos é ampliar os debates para fora do ambiente acadêmico e para outras áreas do saber, ampliando as discussões com outras fontes do conhecimento para além da psicologia, contribuindo para o conhecimento científico e apoiando a acessibilidade dos debates (Camilla Alleon, cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos).

A expectativa de futuro para os participantes do Coletivo Antirracista Neusa Santos é, como citado no relato acima, seguir com o trabalho de expandir nosso conhecimento acerca dos mais variados assuntos, sempre com enfoque racial. Hoje em dia, para além da ciência da Psicologia também, tendo um público maior e procurando ocupar espaços diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À sombra da história das relações humanas e de poder, o conceito de raça foi e é aplicado para hierarquização das civilizações. Esse mecanismo é empregado como balizador para dimensionar a qual raça pertence os saberes, os direitos e, sobretudo, a vida, em detrimento de outra. Em razão disso, a humanidade eugenicamente apartada em branquitude e negritude.

Historicamente, a branquitude adotou estratégias para dominar e monopolizar subjetividades racializadas, ao passo que sujeitos negros são dominados, explorados e açotados. À medida que esse movimento inundou sociedades diversas, ideias eugenistas impregnaram e balizaram os direitos e, essencialmente, a possibilidade de vida das civilizações negras e indígenas.

Assim, surge o racismo como estrutura condicionante das relações, de maneira a oprimir sistematicamente sujeitos ditos como racializados, a qual parasita nos âmbitos político, jurídico, econômico e psicológico. Essa ferramenta da branquitude não se restringe ao seu aspecto estruturante, mas ramifica-se em elementos epistêmicos.

O racismo epistêmico é uma das raízes do racismo estrutural. Seu movimento nas instituições de ensino, principalmente, culmina ao silenciamento de saberes aforreferenciados, considerando como único conhecimento possível aqueles que são fundamentados em autores brancos. Para além dos efeitos objetivos, o racismo epistêmico culmina em efeitos psicológicos.

A vivência das alunas da Universidade Cidade de São Paulo traz em sua narrativa os sintomas objetivos e subjetivos que o racismo produz, como a ausência de docentes negros nas salas de aula, a falta de saberes aforreferenciados, inferioridade, falta de identificação e sofrimento, respectivamente. Portanto, dado o contexto estruturante, o quilombismo ou aquilombamento é um movimento essencial para a reivindicação de saberes afros, corpo docente equânime

e manutenção de corpos negros nas universidades e da saúde mental dos alunos, sobretudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRUNO, J. S. Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à universidade. *Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens*, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 40-70, 2019. Doi: <https://doi.org/10.32411/revistanos-2448-1793-v4n2-8435>

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro*. [Volume II: condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social]. Brasília: CFP, 2022

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. *Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os*. Brasília: CFP, 2017

FANON, F. *Pele negra, Máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIA, F. Epistemologia emancipatória de coletivos políticos. *Simbiótica*, Vitória, v. 7, n. 3, 2020.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

MATO, D. Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la Educación Superior. In: CZARNY, G.; VELASCO, S.; NAVIA, C.; SALINAS, G.; GÓMEZ, M. (Org.). *Erradicación del Racismo en la Educación Superior*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MOREIRA, J. O.; SILVA, L. B.; JESUS, K. V.; LIMA, R. G. Do parcial das cotas ao inteiro das políticas afirmativas: Uma leitura psicanalítica sobre a atualidade da lei 12.711/2012. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 583-602, ago. 2021. Doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2021v27n2p570-589>

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p. 4-17, maio/out. 2019. Doi: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28253>

NUNES, P. V.; GIRALDI, P.; CASSIANI, S. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. *Revista Interdisciplinar Sulear*, Ibirité, ano 4, n. 9, abr. 2021.

OLIVEIRA, R. T.; VELAME, J. V.; SILVA, W. B.; SILVA, U. G.; SANTOS, A. M. A.; SANTIAGO, M. P. Nean Oju Obá: enfrentamentos e aquilombamento de estudantes negras e negros da Universidade Federal da Paraíba. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 1-14, 2022. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v31i2pe203132>

OYEWÙMÍ, O. *A invenção das mulheres*: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023

REIS, D. S. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de

filosofia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020.

SANTOS, P. V.; DAUFEMBACK, V. Racismo Estrutural: uma revisão teórica desta prática construída historicamente. *Redes - Revista Interdisciplinar do IELUSC*, Joinville, n. 4, p. 153-66, dez. 2021.

SILVA, R. B.; SANTOS, G. Aquilombar, Verbo Intransitivo: Experimentações Dialogadas entre Clóvis Moura e Beatriz Nascimento em Aquilombagem Crítica. *Confluenze - Rivista Di Studi Iberoamericani*, Bologna, v. 14, n. 2, p. 351-80, 2022. Doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13857>

SOUTO, S. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 14, n. 2, p. 142-59, jul./dez. 2021.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro*. 2008. Tese (Mestrado em Antropologia Social)- Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 106-109. 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2130/1/2008_BarbaraOliveiraSouza.pdf

Sobre os autores:

Edson Roberto de Jesus: Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. Atualmente é Professor e CLT da Universidade Cidade de São Paulo como Coordenador da Área Tecnológica de Comunicação do Centro de Tecnologia da Cidade- CETEC. Professor de Ensino Fundamental e Médio da disciplina de História da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo. Fotógrafo, Produtor Cultural e Coordenador do Projeto Rua do Samba Paulista. Diretor da Kizomba Produção Cultural Ltda. **E-mail:** edson.jesus@unicid.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-4155-2131>

Renata Leal Moreira: Graduanda em Psicologia pela Universidade Cidade de São Paulo. Cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos. **E-mail:** rehlealmoreira@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-5317-6284>

Bruna Rodrigues dos Santos: Graduanda em Psicologia pela Universidade Cidade de São Paulo. Cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos. **E-mail:** rsantos.bruna@outlook.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0002-2521-8973>

Camilla Alleon Carvalho Oliveira: Graduanda em Psicologia pela Universidade Cidade de São Paulo. Cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos. **E-mail:** psi.camillaalleon@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0006-4541-1569>

Bárbara Ferreira: Graduanda em Psicologia pela Universidade Cidade de São Paulo.

Cofundadora do Coletivo Antirracista Neusa Santos. **E-mail:** can.unicid@gmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8094-8429>

Recebido em: 13/05/2023

Aprovado para publicação em: 31/10/2023

Relato de experiência: campanhas para erradicação do racismo no ensino superior

Experience report: campaigns to eradicate racism in higher education

Larissa Lacerda Menendez¹
Haydee Maricela Mora Amezcua²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.976>

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência de duas integrantes da equipe de trabalho da Cátedra Unesco Educação Superior, Povos indígenas e Afrodescendentes na América Latina que realizaram apoio e acompanhamento de ações desenvolvidas no período de 2020 a 2022. O presente relato apresenta um panorama das atividades desenvolvidas. Destaca-se o material das campanhas, análise de dados apresentados, orientações de combate ao racismo com base nas vivências e apontamentos realizados pelas equipes. Os resultados apresentados demonstram que a campanha possibilitou aos participantes (equipes de apoio) um panorama a respeito do modo como ocorrem as práticas de racismo no ensino superior e orientações para abordar esta temática nas instituições de ensino.

Palavras-chave: racismo; ensino superior; orientações; experiências.

Abstract: This article presents an experience report of two members of the work team of the Unesco Higher Education Chair, Indigenous Peoples and Afrodescendants in Latin America who provided support and follow-up of actions developed in the period from 2020 to 2022. This report presents an overview of the activities carried out. The material from the campaigns, analysis of the data presented, guidelines for combating racism based on the experiences and notes made by the teams stand out. The results show that the campaign provided participants (support teams) with an overview of the way in which racist practices occur in higher education and guidelines to address this issue in educational institutions.

Keywords: racism; higher education; guidelines.

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

² Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020 a Universidade Autônoma de Buenos Aires - UNTREF lançou a 1ª Campanha para a erradicação do racismo na educação superior na América Latina, convidando as instituições a participarem com suas propostas. Em 22 de Setembro de 2020, o Grupo de Estudos em Memória, Artes e Etnicidade da Universidade Federal do Maranhão junto a professores de outras instituições foi selecionado para participar da campanha. A proposta selecionada visava realizar a “I Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior: estudantes indígenas e afrodescendentes”, da Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Nesse período, além das atividades da organização da jornada que abrangem planejamento, convites, elaboração de material gráfico de difusão nas redes, encontros *online* com mediação, participamos também de reuniões de grupos de trabalhos (GT) internos dos organizadores da campanha. Este artigo tem como objetivo fazer o relato de experiência sobre as participações nos grupos de trabalho internos da campanha, que culminaram com a participação nas equipes de apoio nas campanhas posteriores.

2 1ª CAMPANHA

A “I Jornada de Combate ao Racismo no Ensino Superior: estudantes indígenas e afro-descendentes” ocorreu em Setembro de 2020, de modo virtual, em meio à pandemia de COVID-19. A elaboração da proposta contou com a participação de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, participantes do Grupo de Estudos em Memória, Artes e Etnicidade, um participante do Instituto Federal da Bahia (em parceria com o Neabi), um professor da Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, uma liderança indígena do povo Kurâ-Bakairi de Mato Grosso e um membro do Centro de Pesquisa em História Natural e Arqueologia do Maranhão.

A mesa de abertura teve novecentas e vinte e oito visualizações, e uma média de duzentas e trezentas no restante da programação e um total de duzentos e cinquenta participantes, em sua maioria alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, campus de São Luís. Na programação do

evento, esta mesa debateu a respeito das práticas discriminatórias no ensino superior, e expôs oficinas com o tema de racismo contra pessoas indígenas e negras. A mesa de encerramento contou com a participação de lideranças e representantes estudantis negros e indígenas, fornecendo propostas efetivas para a erradicação do racismo, como uma carta de ações e compromisso da realização bienal da jornada.

Na “Primeira Campanha para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior na América Latina”, sucedida em 2020, estando como proponente selecionada, a equipe foi convidada a participar de reuniões com os organizadores da UNTREF, que tinham como principal objetivo proporcionar o contato entre pesquisadores de diferentes instituições da América Latina.

Participamos do GT de número quatro, composto por propostas como “Campaña para la Erradicación del Racismo en la UNVIME” (Escuela de Ciencias Sociales y Educación e Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina); “Seminário Internacional para Erradicação do Racismo na Educação Superior: Modos de contestar e ocupar” (Núcleo de Estudos Afro-descendentes e indígenas do Campus Rio de Janeiro do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil); “Perspectivas Antirracistas e Interculturales para la Educación Superior en Matemática, Ingeniería, Ciencias Naturales” (equipe mista, composta de diversas instituições de diferentes países); “Historia Pública y racismo: horizontes de sentido para la transformación de la educación” (Universidade de Antioquia, Colômbia); “Educomunicación para erradicar la violencia de género, el racismo y la discriminación desde la Universidad” (Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México); e “Conversatorios Virtuales Interculturalidad, Pueblos Originarios y Afrodescendientes en las Escuelas, Universidades e Institutos de Formación Docente (en cuarentena... y después qué?)” (Instituto de Culturas Aborígenes-Córdoba, Argentina e Universidad del Pueblo, México).

A participação no Grupo de Trabalho 4 possibilitou também a interação com as demais equipes da campanha, que eram compostas por diferentes instituições da Argentina, Brasil, Equador, Guatemala, México e Colômbia. Toda a campanha aconteceu em formato virtual.

Na primeira campanha conhecemos as propostas de pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, da UPN de Yucatán, da Flacso UNTREF, da

Federal do Sul e Sudoeste do Pará, da Universidade de San Carlos e da Universidade Autónoma Indígena, apenas citando exemplos que explicitam a diversidade geográfica e cultural da composição dos grupos.

Sobre a primeira campanha, Amaral e Patzi (2021, p. 313) afirmam que é

Importante destacar a diversidade de ações propostas e desenvolvidas a partir de diferentes acordos institucionais e interinstitucionais. Todas elas construíram, ao seu modo, visibilidades via internet no enfrentamento ao racismo na educação superior, seja em âmbito institucional, local e/ou regional. Dentre as distintas naturezas identificamos ações organizadas a partir de eventos formativos (webinários, ciclo de palestras, rodas de conversa, oficinas), cursos de modalidade de produção de material audiovisual (micro vídeos de depoimentos de estudantes, de docentes, de dirigentes de organizações indígenas e afrodescendentes de gestoras/es, vídeos institucionais); levantamentos e criação de protocolos institucionais para registro de situações de racismo, dentre outras.

Este tempo virtual de encontro entre as equipes de diversos países teve dois impactos importantes: o primeiro, a partir dos relatos apresentados, de constatar que as situações de racismo são recorrentes e se manifestam de modo muito semelhante. Em relação ao racismo contra estudantes indígenas, por exemplo, a invisibilidade dos povos, o preconceito e o despreparo dos docentes foram aspectos que se destacaram nos relatos das práticas de diversas instituições envolvidas na campanha.

Por outro lado, algumas abordagens teóricas, categorias analíticas predominaram para avaliar as situações, como uma leitura e interpretação mais profunda a partir da seccionalidade, até relatos contundentes sobre situações vivenciadas por alunos, participantes que desejaram compartilhar as situações de racismo vivenciadas durante as ações da campanha.

Outra situação importante deste primeiro momento foi o fato de a equipe de organização ter disponibilizado pessoas para serem referências para as equipes participantes. Essas pessoas estavam à disposição para dirimir qualquer espécie de dúvidas e dificuldades, sendo de apoio fundamental para as selecionadas. Houve situações desafiadoras para as equipes, relativas ao cronograma, dificuldades técnicas, mas aqui relatamos um caso ocorrido que trouxe aprendizado para toda a equipe.

O relato a seguir é quase-fictício, isto é, pretendemos preservar as identidades dos envolvidos, mas tem como objetivo abordar a situação de racismo vivenciada durante a campanha e analisar a sua importância.

Numa das atividades *online*, um militante negro, participante da organização da Campanha, fez a mediação com um dos convidados, que era branco. Houve uma pergunta no *chat* colocada de um modo muito confuso, e o responsável pela mediação a colocou ao vivo para o convidado. Após repetir a pergunta por três vezes, sem ser compreendido pelo convidado, outro participante que também era branco refez a pergunta, pela quarta vez e esta foi respondida enfim pelo palestrante.

Após esse episódio, o militante negro, que fazia parte da equipe de organização, relatou que havia passado por uma situação de racismo, visto que sua pergunta só foi compreendida quando um interlocutor branco se dirigiu ao palestrante branco.

A situação colocada foi desafiadora para os próprios organizadores da campanha, e neste momento revelou-se a delicadeza e a complexidade do tratamento do tema. Estamos acostumados a pensar, na América Latina, no genocídio, na injúria racial como práticas racistas, entretanto as outras situações vivenciadas por negros e indígenas cotidianamente não são percebidas pelas pessoas brancas como práticas racistas.

Não ser escutado, ser barrado na porta de entrada de um edifício, ser revistado, ser seguido em uma loja pelo segurança, receber um olhar com desaprovação são exemplos de situações que não são sequer percebidas como práticas racistas. Há uma dissonância entre a subjetividade daquele que vive na pele o preconceito e a percepção do outro que não consegue apreender sinais que parecem “sutis” ou “ambíguos”, mas que são vivenciados com sofrimento pelas pessoas negras e indígenas que lidam no dia a dia com esses tipos de violência, que foram naturalizadas pela sociedade.

A questão que se coloca é a seguinte: como pensar uma educação antirracista? Estamos preparados para lidar com esse tipo de situação? Há alguma orientação de conduta quando presenciamos situações de racismo no ambiente educacional? Após conversar com uma pessoa responsável por acompanhar nossa equipe, foram apresentados alguns pontos norteadores para lidar com esse tipo de

situação. Em primeiro lugar, o racismo é vivenciado, sentido, não cabe questionar aquele que tem a coragem de denunciar a ocorrência.

O racismo é vivenciado cotidianamente, e a suposta ambiguidade de uma sociedade que não se assume racista (como é o caso da brasileira) muitas vezes serve com uma excelente desculpa para as violências cotidianas sofridas pelas pessoas que são discriminadas: em situações que podem parecer ambíguas para uma pessoa branca, há racismo e violência sofrida pelas pessoas negras e indígenas.

Um segurança acompanhando alguém dentro dum mercado, um policial barrando a entrada no banco, uma agente de segurança fazendo revista dentro de mochila na entrada do museu, de um aeroporto são circunstâncias aparentemente ambíguas que conotam o racismo cotidiano, visto que as pessoas brancas, de olhos claros, raramente passam por esse tipo de constrangimento.

A partir da aceitação que a pessoa que sente e sofre o racismo deve ser acolhida e escutada, outra medida importante é a de reparação. Chamar o praticante do ato racista para que possa se retratar é também uma postura necessária, visto que combater o racismo na educação é conversar sobre essas situações cotidianamente criadas na nossa sociedade. Muitas vezes é difícil para as pessoas brancas perceberem suas condutas, justamente porque o racismo é arraigado nas estruturas fundantes da sociedade latino-americana. A própria percepção sobre o outro é afetada pela colonialidade do saber, do ser e do poder.

Em inúmeras situações as pessoas que não vivenciaram racismo se propõem a pedir desculpas, fazer uma retratação, mas sem entender que a situação foi uma situação real de racismo. Assim, essas vivências são apreendidas na subjetividade e é necessário haver mais conhecimento e preparo para que efetivamente possamos transformar as relações étnico-raciais.

No caso fictício relatado com base na vivência da campanha, o participante que sofreu racismo afirmou que muitas vezes as pessoas negras não são ouvidas. Assim, após repetir sua pergunta por três vezes, seu interlocutor branco não conseguiu entender a pergunta, tampouco se esforçou para tentar responder. Revelou-se então uma prática racista em que o interlocutor ou não consegue escutar a fala da pessoa negra ou não consegue entender o conteúdo de sua mensagem.

Constatou-se também que, enquanto a situação é vivida como extremamente violenta para quem sofre este tipo de racismo, para o interlocutor branco

a mesma ocasião é vivenciada como ambígua ou ainda desprovida de atitude racista. A experiência evidenciou o despreparo para lidar com as situações cotidianas de racismo vivenciadas pelos estudantes, primeiro em decorrência da falta de sensibilização dos professores para o tema e pela falta de preparo para conduzir e mediar a situação de racismo sofrida.

Muitas vezes as situações são sequer percebidas por aqueles que praticam o ato racista, porque estão naturalizadas em nossa sociedade ou, ainda, são invisibilizadas, ignoradas deliberadamente, porque são consideradas por muitos como algo justificável.

A segunda campanha de combate ao racismo, quando fomos convidadas para compor os GT de apoio aos participantes, foi um momento completamente diferente, já que pudemos ver os bastidores da organização, as reuniões para o lançamento do edital, contando com uma equipe formada por educadores de diversos países, que trabalharam de modo voluntário.

3 2ª CAMPANHA

A “Segunda Campanha para a erradicação do racismo no Ensino Superior na América Latina”, realizada de modo virtual em Novembro de 2021, foi composta por vinte e quatro equipes de quarenta e quatro universidades e de diferentes países, como Argentina, Chile, Costa Rica, Brasil, Cuba, Equador, México e Colômbia.

Após o lançamento do edital da segunda campanha e de acompanharmos a realização de reuniões, nosso Grupo de Trabalho 2 foi formado pelas seguintes propostas: “Racismo en tierras altas de Salta” (Extensión Áulica Nazareno-Dto Santa Victoria Oeste-Salta e Comunidad Kolla del Pueblo de Nazareno, Argentina); “II Seminário *Online*: Diálogos Institucionais: reflexões e proposições de práticas antirracistas nas universidades brasileiras” (Universidade do Extremo Sul Catarinense e Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil); “Ciclo de Documateadas: Una reflexión necesaria para la Erradicación del Racismo” (Universidad del Bío-Bío, Chile); “RIMAY. Voces, Culturas y Diversidad contra el Racismo” (Universidad Nacional de Chimborazo, Equador); e “Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior” (Universidad Pedagógica Nacional, México).

Assistir à apresentação geral dos GT da segunda campanha também foi uma experiência importante para perceber a dimensão desse trabalho e de seu

alcance. Novamente pudemos constatar que as formas de racismo se repetem em diversos níveis, em todos os lugares e foi possível aprender novos modos de abordar o tema. Na abertura do GT2 da segunda campanha Daniel Matos falou:

O racismo em nossa sociedade segue causando estragos, diariamente. Em particular, é difícil omitir, na Argentina foi assassinado um jovem do povo Mapuche, na ocasião em que cuidava do acampamento de seu povo. O jovem estava desarmado, entraram pessoas armadas, o assassinaram, o companheiro ficou muito ferido, foi levado à unidade de terapia intensiva... não podemos falar de racismo e omitir que estão ocorrendo estas coisas. Foi na província do Rio Negro, na Argentina, porém sabemos que isso ocorre diariamente, com muita frequência, em todos os nossos países, em alguns, seguramente, com muito mais frequência que em outros. É difícil omitir que isso se encaixa especialmente no Brasil e na Colômbia. E não falamos só de discriminação, nós falamos também nos estragos que o racismo causa por não poder assegurar aos povos seus territórios, modos de vida, isso se passa em toda a América e também nos Estados Unidos e Canadá (Sesión 2 [...], 2021).

A campanha priorizou ações que envolvessem estudantes, professores, tendo por base os vídeos e textos referenciais publicados no *site* da UNTREF. Nesta fala transcrita de Daniel Matos evidencia-se que o racismo praticado contra os povos originários abrange genocídio e etnocídio, sendo que falar sobre a temática implica, necessariamente, abordar a violência com a qual os estados nacionais lidam em relação a essas populações.

Outros aspectos do racismo abrangem também a injúria racial, o preconceito e a discriminação, a falta de acesso aos direitos básicos, as noções evolucionistas impregnadas no imaginário social (que consideram até a atualidade os povos negros e indígenas como menos desenvolvidos) e, especificamente no campo da educação, o racismo se manifesta na ausência de alunos de diferentes origens culturais, muitas vezes por falta de acesso, na dificuldade de permanência desses estudantes, na atitude racista de professores que não respeitam a diversidade linguística e cultural, caracterizando uma violência diária que é vivenciada pelos estudantes, mas que para muitos pode passar despercebida.

O racismo nas escolas também pode ser mensurado pela violência direta. Um exemplo disso ocorreu em 6 de Junho de 2020, no estado de Querétaro, México, onde um jovem de catorze anos apenas pelo fato de ser migrante indígena e não

falar bem espanhol foi agredido por dois colegas de classe, que jogaram álcool em sua mesa e assim que o estudante se sentou, atearam fogo. O rapaz teve queimaduras de segundo e terceiro grau (Camhaji, 2022). Assim, podemos constatar que o racismo se manifesta através de violência direta nas escolas, mesmo sendo encoberto sob a denominação de *bullying*.

O Grupo de Trabalho 2 contou com cinco propostas e envolveu equipes de seis países, inclusive uma delas deu-se como continuidade da primeira campanha. A primeira equipe veio de Salta, na Argentina, articulada com a comunidade indígena Kolla e a universidade e organizou a análise dos discursos racistas na televisão, problematizando e analisando as práticas naturalizadas de racismo na região.

A segunda equipe, do Brasil, participou desde a primeira campanha e realizou um seminário *online* envolvendo professores de outras instituições, estabelecendo uma conexão em rede, com objetivo também de participar das comissões de ações afirmativas da Universidade do Estado de Santa Catarina, entre outras atuações. A terceira equipe, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, também oriunda da primeira campanha, propôs a análise do racismo a partir de imagens. Destacamos aqui a fala de Álvaro Guaymás (Sesión 2 [...], 2022) sobre a ação:

É muito raro chegar a uma atividade na universidade onde haja tantas cores presentes, isto nos fortalece não apenas simbolicamente, fortalece nosso corpo que transita nas universidades, que como sabemos não é fácil transitar e permanecer.

Na fala de Guaymás supracitada percebemos que a participação de indígenas e negros nas atividades universitárias proporciona não apenas visibilidade, mas efetivamente cria um ambiente que assegura que essas populações transitem dentro da universidade. O acesso aos estudantes indígenas é difícil desde o princípio devido à diversidade linguística e cultural, sendo que muitas vezes os sistemas de acesso à universidade ocorrem via *Internet*, em plataformas sem interface acessível.

Após passar pela etapa de seleção e acesso, os estudantes se deparam com instituições despreparadas para recebê-los: professores racistas, práticas não inclusivas, ausência de espaços de acolhimento para esses estudantes, dificuldades materiais e psicológicas para se manterem fora do ambiente de suas comunidades. Assim, ao realizar uma atividade que trate dessas dificuldades e seja protagonizada

pelos próprios alunos, a universidade abre um espaço para que essas questões sejam acolhidas, reconhecidas e debatidas pela comunidade acadêmica.

A terceira equipe, a do Chile, trouxe reflexão com professores, comunidade, depoimentos, discriminação linguística para desconstrução dos estereótipos a respeito dos povos originários, sobretudo os Mapuche, que vivem na região. Incluiu também ações de curto e longo prazo para o combate ao racismo.

Já a equipe do Equador apontou para a agricultura e demonstrou em seus dados que a universidade abriga 65% de estudantes indígenas. Apresentou sua participação no projeto *Rimay*, palavra do povo Quéchuá que significa “Dar voz”, e constatou que o currículo universitário não contempla a cultura dos povos indígenas, apesar do grande contingente populacional na região.

A equipe do México apresentou o projeto *Leres*, que faz a formação de professores indígenas. Apesar da longa data de trabalho com esses discentes, a equipe destacou que as situações de racismo são presenciadas há muito tempo na universidade. O racismo acontece de diversos modos, seja explícito, seja em procedimentos cotidianos vivenciados pelos os alunos. Foram gravados microvídeos dos alunos sobre a questão.

4 3ª CAMPANHA

A “3ª Campanha para a erradicação do racismo no Ensino Superior na América Latina”, que ocorreu em Novembro de 2022, contou com vinte e seis equipes de diferentes países da América Latina, como Brasil, Argentina, Chile, México, Equador, Guatemala, Colômbia e Cuba.

Aqui podemos destacar a participação na equipe de organização da campanha, desde a primeira reunião, desenvolvimento do edital, seleção de propostas, acompanhamento de grupos, acompanhamento e cooperação nas apresentações e reunião de encerramento. Houve a preocupação de elaborar o edital e divulgar, ao receber as propostas, a organização dessas em planilhas, a decisão sobre a seleção de grupos que já haviam participado de outras campanhas, até a divulgação do resultado.

Participamos, na ocasião, do Grupo de Trabalho 2, cujas propostas foram as seguintes: “Taller Amulepe Taiñ moguetun (Sigamos renaciendo). Reflexiones y acciones desde perspectivas interculturales en el CRUBrub UNCo que apor-

ten a laerradicación de racismos en la Educación Superior” (Centro Regional Universitario Bariloche, Argentina); “Academia Preta Decolonial: epistemologias e metodologias antirracistas” (Universidade Federal do Maranhão e Centro de Cultura Negra Negro Cosme, Brasil); “Cotas na Unemat: experiências negras no Ensino Superior” (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil); e “Los prejuicios y los estereotipos, columnas que sustentan el racismo y la discriminación en la sociedad del siglo XXI” (Universidad del Magdalena, Colombia).

Num segundo momento, as equipes se reuniram em GTs e duplas de pessoas ficaram responsáveis por acompanhar os trabalhos das equipes. A equipe da Colômbia (Figura 1) enfocou os estereótipos e preconceitos como forma de naturalização do racismo na sociedade. Destacaram expressões cotidianas como “Os índios são sujos”, “Este sol é para negros”, “Apesar de ser negra, é bonita”, frases usadas cotidianamente na sociedade e que dão lugar a uma naturalização do racismo.

Foram apresentadas as atividades em que representantes de povos indígenas colombianos Iku e Cogui falaram sobre práticas discriminatórias que sofreram e sofrem: ainda hoje são chamados de “selvagens” e são considerados inferiores. Na mesa de representantes afro-colombianos também se falou de práticas discriminatórias em que o cabelo e o fenótipo são os principais alvos de discursos racistas.

No caso das mulheres essa discriminação é muito evidente. Quando se fala de racismo em relação às mulheres afro-latinas, não importa de que país sejam, coincidem pelo racismo que sofrem por seu cabelo. Nos discursos hegemônicos, os modelos eurocêntricos de beleza buscam a semelhança com o branco, ocultando as características do cabelo afro mediante a indústria cosmética, que exerce múltiplas subjugações sobre os corpos femininos. Nos relatos do estudo sobre mulheres afro-colombianas, Ashley Palacios (2020, p. 13) afirma que

[...] mostram que o cabelo afro possui aparência e textura distinta das meninas mestiças.. É um cabelo mais duro e difícil de pentear, daí que suas lembranças do cotidiano com relação à sua corporalidade e sua forma seja percebida pelos demais eram atravessadas pela dor (raspar o cabelo), o feio (pentear-se com os cachos ou ver-se fisicamente como um menino) e submeter-se a ser penteada por outras mulheres. Além disso, ao interagir com outras meninas apareciam padrões de beleza associados ao cabelo liso, à brancura ou à mestiçagem.

Figura 1 - Apresentação do GT2. Equipe da Colômbia

Actividad No 1. Conversatorio: "Los pueblos originarios iku y cogui levantan la voz ante el racismo y la discriminación". No de asistentes: 120 estudiantes-docentes. Modalidad: presencial-virtual

Imagen 1. Moderador Mg. William Mendieta Otálora. Panelistas invitados: Representante del pueblo iku Osmar Torres Villalba (Docente), Representante del pueblo cogui Lázaro Cárdenas (Estudiante), y representante del pueblo...

"Se nos creía y se nos decía que éramos salvajes que no teníamos espíritu, ni ser"

"Siempre nos han mirado como personas y pueblos ignorantes"

"Los jóvenes más que todo estamos muy expuestos a lo que es la discriminación..."

"Ante la discriminación en el colegio, uno se preguntaba ¿Por qué yo no nací igual a los demás? ¿Por qué mis compañeros siempre me ven como diferente? Lo cual genero inseguridad y falta de pertenencia por mi cultura".

"El ser diferentes no nos hace inferiores...por el contrario debemos sentirnos orgullosos de tener una tradición, unas costumbres, que tenemos una ley de origen y una misión que nos fue encomendada el cuidado de la madre tierra"

LOS PREJUICIOS Y LOS ESTEREOTIPOS, COLUMNAS QUE SUSTENTAN EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI - COLOMBIA

Fonte: 3ª Campanha contra el Racismo en la Educación Superior.

Ao final, a equipe colombiana fez uma atividade na qual os estudantes escreveram num papel as ações antirracistas que aprenderam durante os debates e, a seguir, colaram a atividade numa árvore de papel outrora já fixada na parede, num ato simbólico de seus compromissos na luta contra o racismo. Depois, a equipe da Argentina apresentou a realidade dos Mapuche em Comahue, ação denominada *Amulepe Taiñ Moguetun*, cujo significado em língua mapuche é "Sigamos renascendo", numa ideia de seguir a vida em uma nova perspectiva (Figura 2).

Houve, ainda, o convite para docentes e estudantes compartilharem suas experiências a respeito de casos de discriminação dentro da universidade, tendo como proposta refletir sobre elas. Foram então formados nove grupos, cada qual acompanhado de um coordenador, tendo em vista conversar sobre essas histórias. *Padlets* dos grupos foram desenvolvidos.

O que saiu no princípio foram os fatores que habilitam o racismo, discriminação, que são a falta de problematização das práticas racistas, excludentes e de discriminação. Saiu também o tema dos 'argentinismos', ideia que se

reflete na hora de ensinar história, e que tanto os currículos como também as práticas escolares se veem reproduzindo uma história social que sabemos estar relacionada à etnia nacional e território argentino, excluindo assim as outras identidades. Saíram os temas de invisibilização, silenciamento, as exclusões do sistema, hierarquização do sistema, hierarquização cultural, as trajetórias formativas dos docentes, contexto, época, lugar, valores e crenças que se legitimaram e o tema do duplo discurso que circula (Informação oral, 3ª Campanha, 2022).

Figura 2 - Amulepe Taiñ Moguetun



Fonte: 3ª Campanha contra el Racismo en la Educación Superior.

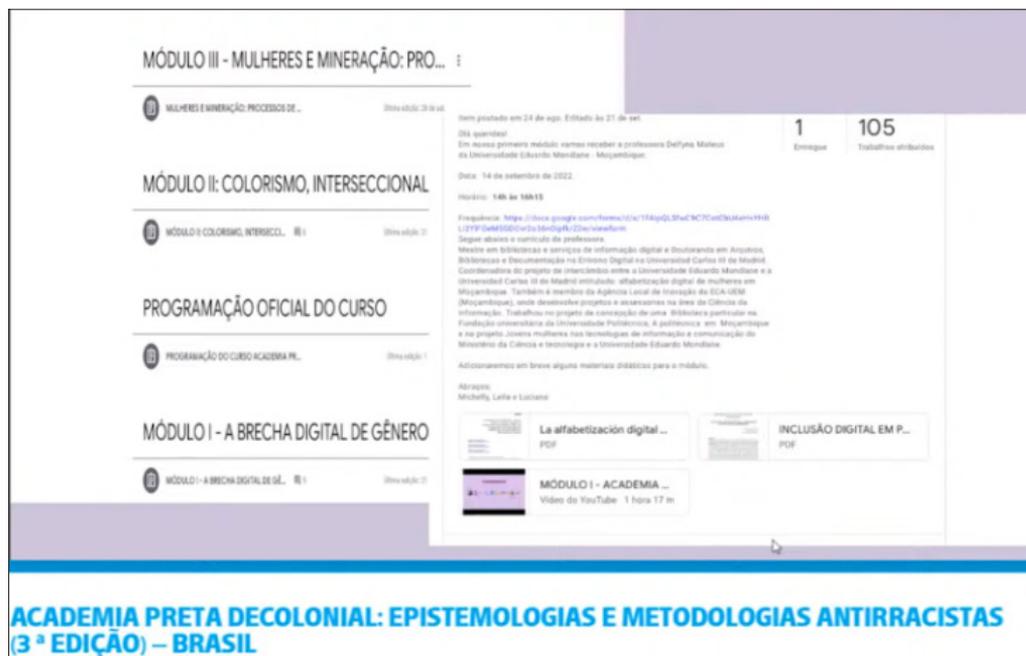
Foi relatado que os docentes impõem sua autoridade em classes, que não há espaço para tratar das emoções na sala aula, não se pode falar do que se passa, tampouco em lugares públicos e se age como se nada houvesse passado, como se o racismo não existisse; tais questões se naturalizam e causam dor, impotência e dor nos corpos que transitam nos espaços educativos.

Há, desta maneira, uma forma de comunicação que naturaliza o racismo, caracterizando-se como uma reprodução da matriz discriminatória na formação

de futuros docentes e assim faz-se necessário ter coragem para se colocar a questão do racismo. Os questionamentos dos estudantes são ignorados, não são escutados; há uma ordem que habilita essa prática racista e discriminatória. Nos concursos, por exemplo, não se exige que os candidatos tenham habilidade para tratar do tema.

Finalmente se apresentaram duas equipes do Brasil. Nelas se constatou um trabalho consolidado há muito tempo. A primeira apresentou um curso de sete módulos realizado de modo híbrido na universidade, sendo os temas de cada módulo focados na erradicação do racismo (Figura 3). A segunda equipe expôs o trabalho que realiza desde 2005 com a finalidade de erradicar o racismo na universidade, o que se viu refletido em um documentário apresentado aos estudantes e que teve grande aceitação (Figura 4).

Figura 3 - Módulos de erradicação do racismo



Fonte: 3ª Campanha contra el Racismo en la Educación Superior

Figura 4 - Documentário apresentado aos estudantes



Fonte: 3ª Campanha contra el Racismo en la Educación Superior.

5 CONCLUSÃO

A participação nas três campanhas possibilitou vivenciar diferentes experiências: em primeiro lugar, a partir da ação como equipe proponente, o que exigiu esforço de diversos membros docentes, discentes, de diferentes instituições, além da participação de lideranças indígenas e afro-brasileiras. As atividades propostas geraram a mobilização e sensibilização principalmente por parte dos alunos e tiveram ampla divulgação tanto dentro da instituição quanto nos veículos de comunicação, como televisão, rádio e redes sociais.

O cronograma de atividades abrangeu a leitura e debate da chamada, a realização de reuniões para decidir coletivamente as propostas, a submissão, seleção, execução da proposta e as participações com os apoiadores da campanha, culminando na apresentação dos trabalhos das equipes selecionadas.

Conforme relatado, a primeira campanha se consolidou a partir de diferentes acordos institucionais e interinstitucionais, apresentando atividades de formação,

registros audiovisuais, compondo-se em modos diversos de abordar e realizar o debate sobre o tema proposto. Destacou-se nela ainda, enquanto prática de equipe selecionada, um desafio real de como lidar com a situação de racismo enquanto ela acontece no ambiente do ensino superior.

A partir da segunda campanha, vivenciamos as práticas enquanto equipe de apoiadores, acompanhando e auxiliando as instituições selecionadas. Os grupos de trabalho permitiram um tempo maior para conhecer algumas das propostas desde o início até a apresentação do resultado final. Foram apresentadas propostas muito criativas, usando diferentes tipos de abordagem, como *padlets*, dinâmicas de grupo, questões colocadas e respondidas em redes sociais, rodas de conversas, oficinas, mesas de debates, entre outros.

Foi demonstrado que a maior parte das instituições de ensino superior que participaram desta campanha apresentam questões recorrentes em relação ao silenciamento dos professores, ao currículo etnocêntrico, que não muda sequer quando inserido dentro de locais com maior população indígena, à formação de professores completamente despreparados para lidar com a diversidade cultural.

Além desses fatores, destacamos a ausência de espaço dentro das instituições para abordar esse tema e essas situações vivenciadas pelos alunos. Participar dos bastidores dessa campanha possibilitou uma rede de contatos entre os diferentes pesquisadores e suas instituições.

Foi possível constatar também que, embora o continente latino-americano seja culturalmente diverso, algumas práticas racistas ocorrem de maneira idêntica: a invisibilidade das culturas indígenas, a desvalorização de suas línguas e práticas culturais – permeadas por violências e atitudes discriminatórias – o genocídio praticado contra os povos, a expropriação de seus territórios, os assassinatos, a inviabilização dos seus modos de viver.

Dentro das instituições de ensino superior pudemos constatar também uma prática deliberada de negação da presença de estudantes indígenas, a falta de acolhimento nos espaços, a atitude intencional de ignorar suas peculiaridades linguísticas e práticas de humilhação que vão desde o racismo deliberado concretizado na violência da fala até outras práticas que para os brancos são consideradas ambíguas ou não reconhecidas como práticas discriminatórias, mas que são vivenciadas pelos estudantes como experiências extremamente traumatizantes e violentas de racismo.

O espaço aberto aos estudantes e professores dentro das instituições de ensino superior parece ter evidenciado um problema recorrente, que nunca havia sido abordado ou sequer pautado dentro das instituições, na maioria dos casos. Percebemos que a prática racista ainda é uma realidade latente e pouco combatida nas instituições, mas as campanhas se mostraram um importante espaço de conexão entre diferentes países, para refletir, trocar experiências e propor mudanças dentro de suas instituições.

Uma vez que os estudantes puderam se manifestar sobre as suas condições de acesso e permanência na universidade, os relatos das situações vivenciadas também foram um impacto marcante das campanhas, pois possibilitaram a saída da invisibilidade para um espaço em que a prática racista pode ser debatida adequadamente, inclusive gerando possibilidades para serem erradicadas a partir de ações efetivas.

Embora o genocídio, a expropriação das terras e o impedimento das formas de viver dos povos sejam uma realidade de diversos países da América Latina, pudemos constatar também que os modos de praticar o racismo são muitas vezes naturalizados e tidos como aceitáveis nos meios em que circulam. Assim, combater o racismo implica também em proporcionar espaços de debate sobre o tema que não sejam temporários ou esporádicos, mas assegurados de modo permanente, e em tomar medidas efetivas que impeçam a prática dessas ações.

Os registros das ações realizadas pelas equipes selecionadas nas campanhas ficaram disponibilizadas no *site* da Universidade Nacional de Tres de Febrero e constituem um importante acervo para o conhecimento do modo como o racismo é abordado nas instituições de ensino superior, do modo como os estudantes relatam suas práticas cotidianas em que a violência e a discriminação com negros e indígenas são praticadas muitas vezes pelos próprios professores. Esse material configura-se como um panorama da situação atual e aponta diversos modos de abordar e trabalhar o problema do racismo no ensino superior, assim como propõe ações de curto e de longo prazo para combater e erradicar esse problema social.

Constatamos, a partir dos relatos apresentados, que a herança colonial deixada pelo racismo científico, com suas ideias equivocadas de evolucionismo cultural, eugenia, ainda estão presentes nas práticas e discursos vivenciados cotidianamente pelas pessoas que sofrem racismo.

Os assassinatos dos povos indígenas, populações negras ainda hoje não sensibilizam a sociedade, e ainda persiste o fato de os territórios tradicionais serem alvos de inúmeros ataques, expondo seus habitantes a todo o tipo de violência, incluindo as crianças.

A perda de vidas negras e indígenas parece não importar tanto para a sociedade quanto a perda de vidas brancas. Se no mundo acadêmico e na prática de pesquisa, ao menos em alguns campos específicos de conhecimento, essas ideias são consideradas hoje como inaceitáveis, constatamos que nas relações estabelecidas, nos currículos organizadores dos cursos e seus respectivos conteúdos, não há espaço para se pensar um mundo povoado pela diversidade linguística e cultural. O material produzido pelas campanhas propostas evidencia e demonstra o problema, apontando também para possíveis soluções a longo prazo.

Devido à riqueza de possibilidades e às abordagens apresentadas pelas equipes participantes, demonstramos também que não há um caminho simples ou fácil para combater o racismo. A formação antirracista ocorre a partir do debate aberto sobre o tema, primeiramente abrindo espaço para que as pessoas exponham o problema a partir de seus próprios relatos e posteriormente convidando a comunidade universitária, incluindo alunos e professores, a se responsabilizar por um problema que é social e que tem raízes muito profundas na América Latina.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner; PATZI, Nayra. Primeira campanha para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina. *Revista Integracion y conocimiento*, [s.l.], v. 2, n. 10, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/33891/34303>. Acesso em: 11 maio 2023.

CAMHAJI, Elías. Quemado vivo por ser indígena: el brutal ataque contra un estudiante otomí en una escuela de México: La agresión a un adolescente de 14 años, que ha tenido que someterse a cuatro cirugías, pone a Querétaro frente al espejo del racismo y el 'bullying'. *El País*, [s.l.], 3 jul. 2022. Disponível em: <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque- contra-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PALACIOS, Ashley. *El poder de la belleza negra: discursos y prácticas en torno al cabello afro*. 2020. TCC (Pregrado en Facultad de Comunicaciones y Filología) - Universidad de Antioquia, Medellín, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>

bitstream/10495/16591/3/PalaciosAshley_2020_PoderBellezaNegra.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

SESIÓN 2- 2da Campaña contra el Racismo en la Educación Superior. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 hr 27 min). Publicado pelo canal Canaluntref. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6m4Th94CtnI>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Sobre os autores:

Larissa Lacerda Menendez: Doutorado e mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciatura plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado. Professora do departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
E-mail: larissa.lacerda@ufma.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9944-9120>

Haydee Maricela Mora Amezcua: Doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad en el Programa PNPC Conacyt de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestra en Derecho y Licenciada en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México.
E-mail: hamamora@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4326-751X>

Recebido em: 14/05/2023

Aprovado para publicação em: 30/10/2023

