

Panorama histórico-geográfico, político-pedagógico e epistemológico da educação antirracista na *América Ladina*

Historical-geographical, political-pedagogical and epistemological panorama of antiracist education in Ladino America

Panorama histórico-geográfico, político-pedagógico y epistemológico de la educación antirracista en América Ladina

Alan Alves-Brito¹

RESUMO

A educação antirracista (EAR) é um projeto cosmopolítico para nos fazer avançar em questões éticas e democráticas que assegurem o direito de ser e de viver de pessoas negras e indígenas. O objetivo é apresentar, para 20 países da *América Ladina*, um panorama histórico-geográfico, político-pedagógico e epistemológico da EAR. De abordagem qualitativa e natureza exploratória, descritiva e explicativa, analisamos documentos e instituições. Por meio do pensamento de diferentes intelectuais, discutimos a situação da EAR na *América Ladina*. Encontramos que, de maneira ampla, apesar dos avanços, os países carecem de direcionamentos teóricos, políticos-pedagógicos e epistemológicos para fazer valer políticas públicas que mirem a desarticulação do racismo e a promoção da equidade racial na educação básica. Os conceitos de raça e etnia precisam ser aprofundados na comunidade escolar e acadêmica, e a situação das populações quilombolas é particularmente preocupante.

Palavras-chave: Amefricanidade. Interculturalidade. Racismo.

ABSTRACT

Anti-racist education (EAR) is a cosmopolitical project to move us forward on ethical and democratic issues that ensure the right to be and to live of black and indigenous people. The objective is to present, for 20 countries of *Ladino America*, a historical-geographical, political-pedagogical and epistemological panorama of the EAR. With a qualitative approach and an exploratory, descriptive and explanatory nature, we analyzed documents and institutions. Through the thinking of different intellectuals, we discussed the situation of the EAR in *Ladino America*. We found that, in a broad way, despite advances, countries lack theoretical, political-pedagogical and epistemological directions to enforce public policies that mitigate the disarticulation of racism and the promotion of racial equity in basic education. The concepts of race and ethnicity need to be deepened in the school and academic community and the situation of *quilombola* populations is particularly worrying.

Keywords: Amefricanity. Interculturality. Racism.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: alves.brito.a@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>

RESUMEN

La educación antirracista (EAR) es un proyecto cosmopolítico para avanzar en cuestiones éticas y democráticas que aseguren el derecho de ser y de vivir de personas negras e indígenas. El objetivo es presentar, para 20 países de *América Latina*, un panorama histórico-geográfico, político-pedagógico y epistemológico de la EAR. De enfoque cualitativo y naturaleza exploratoria, descriptiva y explicativa, analizamos documentos e instituciones. Por medio del pensamiento de diferentes intelectuales, discutimos la situación de la EAR en *América Latina*. Encontramos que, de manera amplia, a pesar de los avances, los países carecen de direccionamientos teóricos, políticos-pedagógicos y epistemológicos para hacer valer políticas públicas que minimicen la desarticulación del racismo y la promoción de la equidad racial en la educación básica. Los conceptos de raza y etnia necesitan ser profundizados en la comunidad escolar y académica y la situación de las poblaciones cimarronas es particularmente preocupante.

Palabras clave: Amefricanidad. Interculturalidad. Racismo.

INTRODUÇÃO

A história colonial das Américas, e da América Latina em particular, está atrelada à história do eurocentrismo e à forma como variados povos europeus fazem uso do racismo como uma de suas mais potentes tecnologias de dominação ao longo da história (Quijano, 2000). O pensador peruano Aníbal Quijano (1928–2018) sistematiza o seu pensamento para nos lembrar que a história da América Latina é marcada pela colonialidade do poder, atrelada ao capitalismo moderno-colonial e eurocentrado que tem, na ideia de raça, uma poderosa arma “bio-lógica” criada para naturalizar processos de exclusão das pessoas tidas como inferiores em relação aos europeus invasores, notadamente pessoas negras e indígenas. No cerne do colonialismo, o paradigma exterminacionista de povos originários nas Américas, seja qual for o país colonizador envolvido — Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Holanda —, é colocado em prática com o auspício da Igreja Católica que, imbuída de poder, é importante instituição para a criação e propagação da condição de desumanidade de milhões de pessoas que viviam nas terras invadidas pelos europeus nos séculos XV e XVI.

O mesmo paradigma é imposto aos povos africanos que foram trazidos nos navios negreiros, sequestrados de seus países de origem, de forma que todo o território atualmente conhecido como Américas é marcado pelas relações afro-atlânticas (Gilroy, 2012). O processo de colonização nos países da América Latina é marcado por interesses econômicos, mas, principalmente, pela criação de fissuras intelectuais e educativas que têm colocado populações negras e originárias em lugar histórico de desvantagem no continente em todas as esferas das experiências de vida.

Apesar dos avanços legais, a América Latina tem sido palco de discriminação étnico-racial nos diferentes países, em que parte importante da dominação e subjugação de etnias, de povos e culturas indígenas e negras africanas se dá pela linguagem e pelas disputas das epistemes. O conjunto de conhecimentos indígenas e aqueles trazidos pelos africanos escravizados são tratados, no âmbito da colonialidade (Quijano, 2000), como pseudossaberes (Rosa, Alves-Brito e Pinheiro, 2020). A educação colonial é uma estratégia de dominação pautada na catequização de povos originários e na subtração de corpos negros e indígenas dos sistemas oficiais de educação ao longo da história colonial das Américas. Por séculos, no Brasil e no contexto dos outros países das Américas, a educação colonial, imperial e republicana é negada aos povos originários e às populações negras, sobretudo às comunidades quilombolas (Price, 1973; 1999; Alves-Brito, 2022b). Historicamente, nesses territórios, as populações negras e indígenas se insurgem contra o projeto colonial, de forma que os movimentos sociais negros e indígenas tematizam o racismo e reivindicam a educação como

forma de emancipação e de liberdade tardia aos seus povos (Gonçalves e Silva, 2000; Munduruku, 2012; Gomes, 2017). Articula-se, nessas disputas, a ideia de que não basta termos um projeto de educação, ele precisa ser eminentemente antirracista.

O entendimento consensual é de que os sistemas formais de educação na América Latina têm funcionado como mecanismos de controle e manutenção de privilégios focados numa ideia de projeto nacional que tem no embranquecimento da população sua moeda mais valiosa. Os sistemas de branquitude (Bento, 2022) têm sido dinâmicos para garantir a manutenção de privilégios, mas é também verdade que, nos últimos anos, os países da América Latina têm feito esforços no sentido de melhorar os seus sistemas de educação com o fito de impactar as históricas e estruturais desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais e de gênero que imperam na região.

Não obstante todos os avanços ocorridos em vários países latinos, em particular no Brasil, desde o reconhecimento de populações negras e indígenas como sujeitos políticos de direitos por meio da Constituição Federal do Brasil de 1988; da aprovação e aplicação da lei nº 10.639, de 2003 (Brasil, 2003); e da lei nº 11.645, de 2008 (Brasil, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB: Brasil, 1996) para incluir, obrigatoriamente, os estudos voltados às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas ao longo da educação básica brasileiras; da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER; Brasil, 2004); e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ: Brasil, 2012b) e Indígena (DCNEEI: Brasil, 2012a), há poucos estudos comparativos sobre a ERER no Brasil e sobre EAR em outros países (Meinerz e Fernández-Ramírez, 2018). Neste trabalho, interessa-nos apresentar o panorama de processos educativos em países da América Latina que buscam trazer as filosofias, epistemologias e ontologias dos povos negros e indígenas, concentrando-nos nas questões histórico-geográficas, político-pedagógicas e epistemológicas do que denominamos EAR. Além disso, interpretamos os nossos resultados tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos de movimentos sociais negros e indígenas no Brasil (Gonçalves e Silva, 2000; Munduruku, 2012; Gomes, 2017) e do pensamento de intelectuais que têm a educação na América Latina como seu campo mais particular de reflexão. Em particular, interessa-nos comparar os processos de EAR em países da América Latina com o Programa de ERER aprovado no Brasil há quase 20 anos.

Nesse sentido, o pensamento da filósofa, antropóloga e feminista brasileira Lélia Gonzalez (1935–1994), quando opera com a ideia de *América Ladina* e de *amefricanidade* (Gonzalez, 2020), é bastante original para a discussão que propomos no presente artigo. Na mesma direção está a ideia de confluências e contracolonização trazida à discussão pelo pensador quilombola Antônio Nêgo Bispo (Santos, 2015). Conscientes da impossibilidade de resumir o pensamento de Lélia Gonzalez (2020) a uma categoria político-cultural como *amefricanidade*, entendemos que esta categoria é basilar para nos ajudar a discutir os programas voltados à EAR em países da *América Ladina* e, do ponto de vista comparativo, não apenas levar em conta o papel do Brasil na região, mas melhor compreender o seu lugar no âmbito desse debate. Buscamos ampliar a discussão para entendermos não apenas as confluências (Santos, 2015), as similaridades e as especificidades de cada país, mas sobretudo as diferenciações e discrepâncias que marcam as lutas pelos direitos coletivos conquistados pelos grupos negros e indígenas na *América Ladina*, principalmente quando o recorte educacional é considerado e os processos contracolonizadores (Santos, 2015) necessários. Esses conceitos básicos serão ampliados ao longo do artigo.

A pesquisa básica é de cunho qualitativo, com sistemas exploratórios, explicativos e descritivos baseados em fontes históricas, documentais e bibliográficas. O artigo é dividido em quatro partes: esta introdução, na qual apresentamos os pontos fundamentais do trabalho; em seguida, apresentamos o *corpus* da pesquisa, bem como os percursos teóricos e metodológicos adotados; os resultados e as discussões são apresentados na penúltima seção; e, por fim, tecem-se as considerações finais do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como explicado por Gonzalez (2020), a concepção da expressão *Améfrica Ladina* não é dela. Com base na ideia de *América Africana* de Betty Milan, escritora e psicanalista brasileira, M. D. Magno (2008), também psicanalista brasileiro, propôs o termo *Améfrica Ladina* para dar conta de questões linguísticas específicas, entendendo o Brasil como país crioulo, com base nas contribuições linguísticas dos povos africanos e do mito de origem do país, que está mais ligado à *ladina*, à mulher do malandro e à mãe de leite. Ambas as discussões são ampliadas por Lélia Gonzalez (2020) na articulação com os pressupostos do racismo à brasileira (Munanga, 2019), para então propor a categoria político-cultural de *amefricanidade*. Em seu artigo, Lélia Gonzalez (2020) nos apresenta, de forma original, outra chave de leitura para pensarmos a formação da sociedade brasileira pautados na contribuição de povos africanos sequestrados de seus países de origem e dos povos originários que compunham o mosaico existencial das assim chamadas Américas antes da chegada dos invasores. A interpretação da América Latina como *Améfrica Ladina* complexifica a nossa perspectiva étnico-racial nas Américas e, sobretudo, a lenda da democracia racial (Munanga, 2019) em toda a América Latina com base na ideia de racismo baseado no fenótipo (Wade, 1997; Hooker, 2006). O racismo no Brasil é de marca, e argumentamos que essa é uma regra e não uma exceção no complexo cultural denominado América Latina, o que o diferencia, por exemplo, do racismo praticado na denominada América Anglo-Saxônica, em que o racismo é de origem (marca sanguínea). Não é à toa que a expressão *América Latina* é um conceito cultural que denota a região do globo em que, por meio de processos violentos de colonização, as línguas românicas (oriundas do latim) são predominantes. Nessa formulação, a *amefricanidade*, enquanto proposta educativa para pensarmos as relações étnico-raciais, faz-nos refletir sobre como milhares de outras línguas (filosofias, epistemologias e ontologias), as nativas e as trazidas pelos africanos, que compõem a estrutura cultural da *Améfrica*, foram e são apagadas e enfraquecidas em suas perspectivas de mobilização de resistência e de existência nos processos educativos. A *Améfrica Ladina* de Lélia Gonzalez (2020) nos propõe releituras na valorização das identidades negras e das raízes culturais africanas, afro-americanas e ameríndias, na artificial América Latina. Lélia é enfática sobre a necessidade de reconhecermos, valorizarmos e amplificarmos as vozes, as memórias e as consciências de lugares e de espaços que plasmam essas matrizes culturais. Para ela, a língua colonial falada no Brasil e em outros lugares da *Améfrica Ladina* foi substancialmente atravessada pelas contribuições linguísticas indelévels dos povos originários e dos povos negros que compõem as nossas matrizes culturais. A *amefricanidade*, portanto, enquanto categoria político-cultural, permite-nos entender as histórias, as geografias e as propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas dos países que conformam a *Améfrica Ladina*.

Lélia Gonzalez (2020), com perspicácia, questiona o uso exclusivo da expressão afro-americano para as pessoas negras dos Estados Unidos, denunciando, em um trabalho intelectual bem colocado do ponto de vista político, o imperialismo dos Estados Unidos e, mais importante, devolvendo a *Améfrica* para quem ela é de direito. Lélia Gonzalez (2020) coloca em seu trabalho a força da consciência negra, pedra angular dos movimentos que tanto fizeram o seu pensar, como o pan-africanismo, a negritude e a afrocentricidade (Nascimento, 2019). É assim que ela define a categoria *amefricanidade*, para além do caso brasileiro, levando em conta as exigências da interdisciplinaridade.

Para também refletir sobre a EAR no contexto diverso e complexo dos 20 países que compõem a categoria *amefricanidade* discutida neste artigo, acionamos o conceito de *confluência* de Antônio Nêgo Bispo, um intelectual quilombola que nos tem trazido questões cruciais para pensarmos dinâmicas contracolônizadoras. Articulamos a noção de *confluência* enquanto “lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual” (Santos, 2015, p. 89). A ideia de Nêgo Bispo sobre confluência está ligada ao compartilhamento, em oposição à troca. Para ele, o sentido de troca é de mercadoria, de um objeto para outro, mas o

compartilhamento está ligado, por exemplo, a afetos. Nêgo Bispo defende que nem tudo que se junta se mistura e o contrário também é verdadeiro: nem tudo que se mistura se junta. Essa noção é fundamental para pensarmos como os processos de misturas étnico-raciais na *América Ladina* nos trazem muitas possibilidades de reflexão para pensarmos políticas públicas voltadas à extensão de direitos para pessoas negras e indígenas. Já a contracolônização é uma forma poética e política que Nêgo Bispo tem usado para se contrapor à colonização tendo como base as suas vivências quilombolas.

A expressão da ERER que nos interessa teoricamente no presente artigo está diretamente relacionada à ideia de que os processos educativos devem acontecer, sobretudo, nas relações. Argumentamos que, no âmbito da *América Ladina*, as relações entre brancos, negros e indígenas ainda precisa ser problematizada do ponto de vista histórico, político e epistemológico para que possamos entender que o conceito de raça é de fato uma construção europeia do século XVI que foi adotada ao longo dos últimos séculos como artifício para classificação e hierarquização de pessoas (Munanga, 2019). Após o horror das ideias eugenistas dos séculos XIX e XX, que tinham em uma pseudociência — o racismo científico — sua maior verdade, o conceito de raça passa a ser problematizado e abandonado em seu uso estrito. O próprio projeto Genoma no século XX demonstra ser inverídico haver distinção de raças do ponto de vista biológico, como queriam mostrar os projetos eugenistas. É nesse sentido que o conceito de etnia passa a ser preferencialmente usado, principalmente no âmbito da antropologia, ciência europeia que surge no século XVIII para estudar “o outro”, não europeu, e que está na base de fortalecimento e também do questionamento dos efeitos às causas do racismo científico (Munanga, 2019; Alves-Brito, 2022b). Ainda que a raça tenha passado para a história associada aos caracteres fenotípicos e a etnia às características culturais, raça e etnia são construções sociais que precisam ser problematizadas e compreendidas na *América Ladina* no âmbito dos processos educativos antirracistas.

No presente estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais — DCNERER (Brasil, 2004) são teoricamente acionadas para nos lembrar que a raça branca é aquela que opera privilégios no âmbito da *América Ladina* e que se tem colocado num lugar de superioridade. As pessoas brancas precisam se racializar. Mais do que isso: as relações étnico-raciais nos colocam as condições de vida de pessoas negras e indígenas na *América*, ilustrando seu espectro heterogêneo e diverso, materializado na categoria político-cultural de *amefricanidade*. Não há como, portanto, não levar em consideração, nessas relações, as realidades sociais, econômicas, culturais e políticas manifestadas pelo fenótipo, que ganham mais poder à medida que se colocam como mediadores de complexas realidades que desembocam no conceito de identidade e de território, de corpos-territórios-pensamentos. A ERER só faz sentido mediante o pensamento de intelectuais negros e indígenas reativado na força dos movimentos sociais, entendidos como educadores (Munduruku, 2012; Gomes, 2017).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

CORPUS

A pesquisa é de natureza básica e abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, explicativos e descritivos. Cada etapa foi realizada seguindo os percursos metodológicos explicados em Mattar e Ramos (2021).

O *corpus* de pesquisa é composto de fontes documentais, históricas e bibliográficas que dão conta — do ponto de vista da composição étnico-racial e de seus projetos de EAR — de países que estamos denominando de *América*. Reconhecemos que esses países são variados do ponto de vista étnico-racial, com seus diferentes povos — indígenas, negros (pretos e pardos), europeus (espanhóis, ingleses, italianos, portugueses, franceses, entre outros), asiáticos e mestiços, entre outras denominações que serão destacadas ao longo do texto — e também com variações

linguísticas, pois existem pelo menos 1.061 (Ethnologue, [202-]) línguas vivas na *América*, sendo inglês, espanhol, português e francês, as línguas coloniais, as mais faladas.

Para o conceito de mestiço, recorrente ao longo do texto, vale lembrar que, conforme nos explica Munanga (2019, p. 21):

A mestiçagem, do ponto de vista populacionista, é um fenômeno universal ao qual as populações ou conjuntos de populações só escapam por períodos limitados. É concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente. E entende-se por população um conjunto de indivíduos que se reproduzem habitualmente entre si; um conjunto definido biologicamente e não é priori. O fenômeno da mestiçagem, analisado do ponto de vista populacionista, parece-me ter menos implicações ideológicas do que na abordagem raciologista.

Ao longo do texto, palavras como mulato, cafuzo e mestiço são usadas para respeitar a dinâmica de cada uma delas nos seus contextos culturais e políticos. No Brasil, sabemos que a palavra “mulato” é carregada de efeito negativo e, historicamente, os movimentos sociais negros a denegaram; alternativamente, a palavra “negro” (pessoas pretas e pardas) foi positivada, entendida como reafirmação de identidades negras. Na *América Ladina*, há muitas simplificações para situações complexas no que tange à autoatribuição racial. Em geral, há um *continuum* de categorias raciais criadas pelas pessoas para se definirem, sempre tentando fugir da categoria preto/negro. A mestiçagem surge como processo ainda mais complexo, em que uma variedade de termos que denotam uma posição entre preto e branco é, no geral, acionada.

PROCEDIMENTOS

Em se tratando de pesquisa de natureza básica, buscamos contribuir com o conhecimento acerca do panorama da EAR na *América*. As fontes de pesquisa tratadas como de natureza documental são os sítios dos Ministérios de Educação ou equivalentes de cada país, bem como documentos sintéticos da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020; 2021), além de outras fontes bibliográficas/documentais citadas ao longo do texto. Para isso, foi feita uma perscrutação exaustiva em cada um dos sítios, buscando por palavras como indígena, afro, africano, afro-*nome-do-país*, educação intercultural bilíngue e variantes na língua espanhola. Nesta pesquisa, incluímos os seguintes países: Argentina (2023), Bolívia (2023), Brasil (2023), Chile (2023), Colômbia (2023), Costa Rica, Cuba (2023), El Salvador (2023), Equador (2023), Guatemala (2023), Haiti (2023), Honduras (2023), México (2023), Nicarágua (2023), Panamá (2023), Paraguai (2023), Peru (2023), República Dominicana (2023), Uruguai (2023) e Venezuela (2023). Reconhecemos no entanto que, por vezes, questões ligadas à educação das pessoas indígenas e negras/afrodescendentes nos diferentes países inter cruzam outras instituições governamentais. Escolhemos, por questões de amplitude da investigação, focar em nossos estudos apenas os Ministérios de Educação, entendendo-os como os principais órgãos responsáveis pela elaboração e execução de políticas públicas voltadas à educação.

Ao longo do processo de busca das informações, logo percebemos que, no contexto dos países oficialmente de língua espanhola (e das instituições pesquisadas), as palavras que melhor caracterizam o que chamamos no Brasil de EAR são *etnoeducación* (etnoeducação, especificamente para o caso da Colômbia e do Equador) e/ou *educación intercultural bilíngue* (educação intercultural bilíngue), de forma que elas foram usadas em todos os contextos culturais em análise no presente texto. Além disso, procuramos dados em censos demográficos, artigos e teses que tratam da *América*. As fontes são referenciadas ao longo do texto.

No que concerne aos objetivos e níveis de interpretação da pesquisa, esta é caracterizada como de natureza exploratória, descritiva e explicativa, pois queremos identificar padrões gerais das políticas de EAR de cada país para que, de forma comparativa, possamos, em alguma medida, situar o Brasil na discussão. Interessa-nos entender as dinâmicas, os avanços e as lacunas de cada país no que tange aos esforços pela promoção da EAR na *América*, atentando-nos, por meio dos documentos analisados, às dinâmicas dos movimentos sociais em cada país. Os documentos completos de cada unidade política foram acessados ao longo dos meses de julho a setembro de 2023. Em cada *sítio web* fizemos buscas por meio dos descritores citados. Em cada um dos documentos buscamos leis, legislações, orientações educacionais e/ou outras informações que nos dessem indícios sobre a implementação de políticas de EAR em cada país, como a formação de professores, a produção de materiais didáticos, bem como orientações curriculares com foco em EAR (*etnoeducación*).

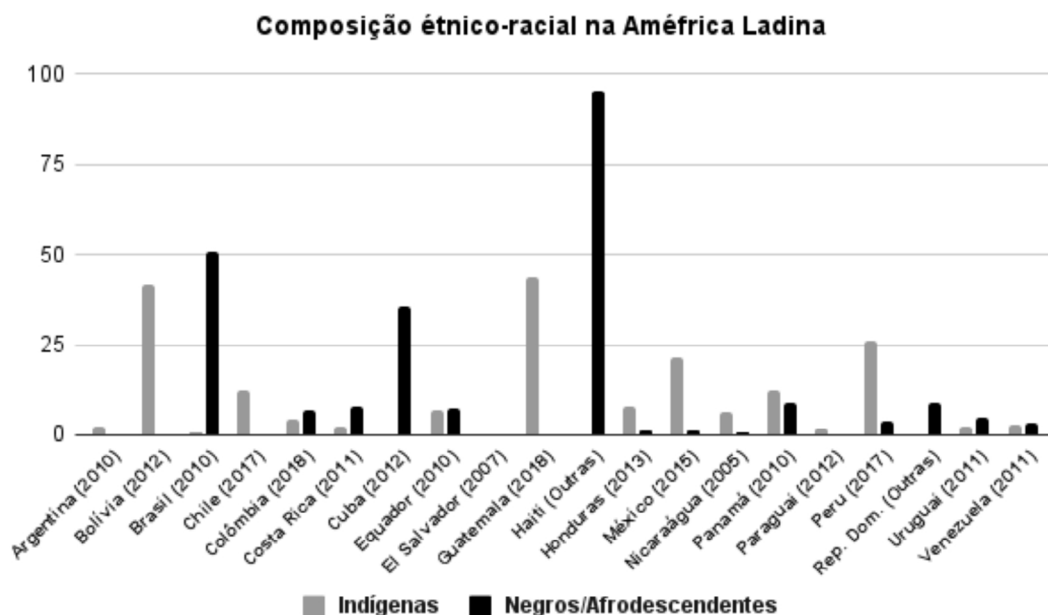
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos objetivos e nas perguntas fundamentais de pesquisa previamente colocados, discutiremos os nossos resultados seguindo três eixos de análise em torno da EAR na *América Ladina*: questões histórico-geográficas, político-pedagógicas e epistemológicas.

EIXO 1: QUESTÕES HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS: A COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA AMÉRICA LADINA

Com base na compilação das fontes, o primeiro resultado importante do presente eixo é sumarizado na Figura 1.

Figura 1 – Composição étnico-racial dos países analisados (em percentagem). Não há dados para os grupos indígenas em Cuba, Haiti e República Dominicana. No eixo das abscissas (países), está também indicado o ano do censo consultado de cada país.



Fonte: CEPAL (2020; 2021).

Por meio da análise da Figura 1, nota-se que a composição étnico-racial da *América Ladina* a caracteriza, na média, como região composta, de forma marcante, de pessoas negras de ascendência africana e indígena, de forma que a categoria de *amefricanidade*, enquanto sistema etnográfico de

referência discutido por Gonzalez (2020), faz sentido para a nossa leitura. Vê-se que a população negra é marcante em países como Brasil, Cuba e Haiti, enquanto Bolívia, Guatemala, Peru e México se destacam pela expressiva composição da população indígena. Contagens recentes estimam a existência de pelo menos 305 povos indígenas no Brasil, 102 na Colômbia, 78 no México, nove povos cada na Costa Rica e no Panamá, três em El Salvador e dois no Uruguai (CEPAL, 2021). A Constituição da Bolívia (Oliveira, 2022) reconhece 37 línguas oficiais, além do espanhol.

Nota-se, nos documentos analisados, pouca (ou nenhuma) informação censitária sobre as populações quilombolas. No Brasil, essas populações foram incluídas no censo, pela primeira vez, em 2022 (IBGE, 2022), que estima a existência de 1,3 milhão de pessoas quilombolas. O documento *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (Nações Unidas, 2015), que busca dar conta do acordo mundial pela vida na Terra, da Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, cita diretamente povos indígenas, mas quilombolas não são mencionados. Outro dado importante que salta aos olhos é que a mestiçagem é uma característica profunda da *América Ladina*. Segundo o *CIA World Factbook* (CIA, [2023]), a população é majoritariamente mestiça no Paraguai (95%), México, Honduras e El Salvador (90% cada), Panamá (70%), Nicarágua (69%), Equador (65%), Guatemala (59,4%) e Venezuela (68%).

Em síntese, podemos concluir que, embora cada país tenha o seu próprio sentido de mestiçagem, as categorias brancos, indígenas e negros/pretos estão presentes. Lélia Gonzalez (2020), ao definir a categoria *amefricanidade*, enfatizou que esta designava toda uma descendência, não só a dos africanos trazidos como parte do sequestro colonial, mas principalmente aquela dos povos que residiam na *América* antes da chegada dos invasores europeus. Em cada um dos países de presença negra e indígena marcante, a língua perpassa pelas contribuições dos falares dos povos originários e africanos, o que Gonzalez (2020) denomina para o caso do Brasil de *pretuguês*. Além disso, a mestiçagem notada na *América*, por meio de diferentes metodologias (autodeclaração ou por traços genéticos), atesta uma vez mais a necessidade de aprofundamento da categoria confluência de Nêgo Bispo para pensarmos que, como a água e o óleo, as lutas dos povos negros e indígenas no âmbito do projeto colonial e da colonialidade se juntam, mas não se misturam. Elas confluem especificidades e potencializam lutas. A mestiçagem da *América* precisa ser parte importante dos processos históricos-geográficos e políticos da EAR, entendendo em particular o que as palavras raça e etnia significam no âmbito do passado colonial e do presente histórico. A análise desses processos de linguagem é fundamental, haja vista que não podemos, na atualidade, confundir os termos raça e etnia, apagando o primeiro em detrimento do fortalecimento do segundo, o que tem sido prática comum em sistemas escolares e acadêmicos que se recusam a discutir os conceitos de raça e de racismo (Rosa, Alves-Brito e Pinheiro, 2020; Alves-Brito, 2021). Gonzalez (2020 p. 137) propunha que:

politicamente é muito mais democrático, culturalmente muito mais realista e logicamente mais coerente nos identificarmos a partir da categoria de amefricanidade e nos autodesignarmos amefricanos: de Cuba, do Haiti, do Brasil, da República Dominicana, dos Estados Unidos e de todos os outros países do continente.

Para Peter Wade (1997), notável antropólogo britânico, para pensar as relações étnico-raciais na América Latina, “negros e índios foram caracterizados como o Outro, localizados em espaços liminares da nação, mas foram inseridos de forma distinta no que chamo de estruturas de alteridade” (Wade, 1997, p. 36, tradução nossa). Para Hooker (2006), intelectual nicaraguense radicada nos Estados Unidos, as ideologias nacionais latino-americanas estão calcadas em um processo de mistura em que os povos indígenas ocupam certos lugares no universo simbólico da nação. Esses povos teriam dado, nesse processo, contribuições ancestrais ao *novo mundo*, ainda que sejam considerados na atualidade como pessoas marginais e tradicionais. Argumentamos, assim, nesse primeiro Eixo, que o sentido de

raça e etnia precisa ser, do ponto de vista da educação diferenciada na *América*, aprofundado em seus significados históricos, geográficos e políticos. Com exceção de Brasil, Colômbia e um pouco no Equador, há um silenciamento sobre as construções étnico-raciais nos documentos de vários países estudados no presente artigo. As categorias raça e etnia precisam ser operadas, com coragem e rigor político-científico, nos programas de EAR da *América Latina*, entendendo-as como construções sociais e culturais limitadas no tempo e no espaço. Esse é um diferencial marcante da ERE (Brasil, 2004) quando comparada a outras propostas operadas na *América Latina*.

EIXO 2: QUESTÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AMÉRICA LATINA

Com base na análise de documentos (Brasil, 2003; 2004; 2008; 2012a, 2012b; CEPAL, 2020; 2021), artigos, legislações, resoluções, convenções e dos dados educacionais compilados dos sítios *web* dos Ministérios da Educação dos países *corpus* da pesquisa podemos afirmar que, do ponto de vista político-pedagógico, temos ainda muitos desafios no que concerne à execução de projetos robustos de educação étnico-racial diferenciada na *América Latina*.

No que se refere aos procedimentos políticos-institucionais para pensar a promoção de um projeto de EAR nos países da *América Latina*, um resultado fundamental que emerge do trabalho documental é que todos os países, à exceção da Costa Rica (sítio *web* fora do ar), apresentam Ministérios especializados para organizar os seus programas de educação. Com raras exceções, esses órgãos são denominados de Ministérios da Educação.

Em análise cuidadosa de cada página *web* desses Ministérios, nota-se que, a exemplo do Brasil, os órgãos oficiais de educação dos países disponibilizam um conjunto de informações que nos permite desenhar o quadro geral sobre a situação da educação específica para as questões afro e indígenas. É notório, perante os dados analisados, que todos os países estudados vêm instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações que visam corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional, mas, como também já apontado no presente texto, esses processos exigem análises pormenorizadas. Passamos a discorrer sobre alguns de seus aspectos.

Os processos histórico-analíticos das fontes sinalizam que, politicamente, os povos indígenas e os seus direitos têm sido sistematicamente reconhecidos nos textos das Constituições Políticas e/ou Federais dos muitos países em análise. Apenas três países (Chile, Costa Rica e Uruguai) não reconhecem, constitucionalmente, os seus povos originários. Países como Colômbia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá e Peru reconhecem os seus povos originários apenas como aqueles que precisam ser protegidos. Outros três países reconhecem alguns direitos limitados — Argentina (educação, identidade e território), Brasil (território) e Paraguai (identidade, organização, território e participação). E, por fim, cinco países (Bolívia, Equador, México, Nicarágua e Venezuela) reconhecem os povos originários de forma mais integral como sujeitos coletivos de direitos. Não há informações sobre a situação em Cuba, Haiti e República Dominicana (ver CEPAL, 2020; 2021 para mais detalhes).

Muitos países da América Latina, como Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela têm feito alterações importantes ao longo de sua história recente em suas Constituições Políticas para incluir direitos coletivos para pessoas negras e indígenas. Nos últimos anos da década de 1980, Guatemala (1985), Nicarágua (1987) e Brasil (1988) fizeram reformas com foco multicultural, reconhecendo línguas, territórios e culturas. Outro passo político importante foi a aprovação, em 1989 (OAS, 1989), da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais, reconhecendo direitos coletivos e se constituindo como uma das formas legais mais estratégicas para superar práticas discriminatórias que têm afetado populações negras e indígenas

e suas formas de ser e de existir no mundo. Como parte desse movimento, nos anos seguintes, países como Colômbia (1991), Paraguai e México (1992), Peru (1993), Argentina e Bolívia (1994), Equador (1996 e 1998) e Venezuela (1999) fizeram reformas que obedecem a direcionamentos pluriculturais, uma vez que os estudos linguísticos estavam predominantemente concentrados no desenvolvimento das populações indígenas e restritos a elas. Em 2006, no caso da Bolívia, e em 2008, no caso do Equador, temos um terceiro momento de reformas que se caracterizam pela plurinacionalidade e pela interculturalidade. Até esse momento, é marcante, do ponto de vista político-educacional, a agenda dos movimentos sociais indígenas na *América*. A população afrodescendente na Colômbia e no Equador também passa a se organizar na reivindicação de uma EAR que pense nas questões negras. No Brasil, desde os anos 1930, o movimento social negro já tinha uma agenda de educação em seu horizonte (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, 2017), entendendo-a como passo importante para avançar nos processos emancipatórios no país.

Além disso, do ponto de vista da educação diferenciada, notamos que quase todos os países têm, como parte da Convenção 169, ao menos garantido projetos de educação bilíngue indígena ao longo da história recente. Outro marco importante, do ponto de vista internacional, foi a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas das Nações Unidas de 1994. Para além desses dois marcos, destacam-se ainda a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

As questões de discriminação étnico-racial/cor estão inseridas nas Cartas Magnas de pelo menos 13 países da América Latina. Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador e México reconhecem explicitamente em seus textos as pessoas negras de origem afrodescendente, enquanto Bolívia, Equador e México as reconhecem como povos (diferencialmente) afrodescendentes. Quase todos os países contam com leis contra a discriminação racial e a tipificam como crime (CEPAL, 2020; 2021). Cuba, por exemplo, aprovou em 2019 um novo texto constitucional que repudia qualquer manifestação de racismo ou discriminação. Outros países, como Costa Rica e México, estabeleceram o caráter multiétnico do país, no caso do primeiro, ou o reconhecimento das comunidades negras afrodescendentes, no caso do segundo. O Chile também deu passos recentes no reconhecimento legal dos povos afrodescendentes. A Guatemala apresentou, sete anos atrás, um projeto de lei para reconhecimento do povo afrodescendente creole e El Salvador também avançou na discussão de criação de uma agenda específica no país com foco na população afrodescendente (CEPAL, 2020; 2021).

A educação específica para povos negros e indígenas aparece em 11 dos 14 países que reconhecem os povos originários constitucionalmente como sujeitos de direitos, com exceção de El Salvador, Honduras e Brasil. Os projetos de educação intercultural bilíngues estão presentes em pelo menos 17 países dos 20 estudados no presente artigo. No entanto, chama-nos a atenção que esses processos educativos estejam altamente enviesados para as questões indígenas.

Notamos que as questões do Brasil, em particular, estão ainda timidamente colocadas nos documentos sintéticos da *América Latina* (CEPAL, 2020; 2021). Ao contrário dos outros países *amefricanos*, identificamos que a perspectiva intercultural (López, 2009; Candau e Russo, 2010; López, Morales e Chiri, 2022) como foco principal de abordagem de políticas públicas educacionais não prosperou no país. Ademais, argumentamos, nesta subseção, sobre a importância de desenvolvimento, em cada país estudado, das condições físicas, estruturais, didáticas, pedagógicas, intelectuais e psíquicas para a efetivação de uma política voltada para a EAR. Como a *América* é predominantemente negra, indígena e mestiça, a EAR ganha um papel ainda mais fundamental no sentido de promover a reeducação das relações entre as pessoas brancas e não brancas, base das DCNEER aprovadas no Brasil em 2004.

Além disso, nota-se que na grande maioria dos países, com exceção de Brasil, Colômbia e Equador, os programas voltados para a EAR restringem-se à aplicação de sistemas de produção de estudos bilíngues ou a uma discussão de interculturalidade que também precisa ser aprofundada

(López, 2009; López, Morales e Chiri, 2022). Chile e Panamá também oferecem informações bastante completas sobre os seus projetos educacionais específicos, voltados à interculturalidade indígena. No entanto, é notório que, mesmo que em muitos países se possam encontrar processos de formação de professores ou a produção de materiais didáticos e específicos, há ausência de programas que tratem com profundidade as questões políticas, pedagógicas e epistemológicas que fazem parte de programas mais robustos como, por exemplo, o que vem sendo desenvolvido no Brasil como parte das políticas ERER.

Nesta perspectiva histórica, temos então, na *América Ladina*, pelo menos quatro grandes momentos de construção de EAR: a educação indígena e bilíngue dos anos 1960–70; a etnoeducação da Colômbia e do Equador, também dos anos 1970; a educação intercultural dos anos 1990 até a atualidade, em suas diferentes faces (funcional, crítica e transformativa), conforme revisado em detalhes por López (2009) e López, Morales e Chiri (2022); e, por fim, a ERER no Brasil, que desde 2003 tem trazido importantes marcos para pensar as questões negras e indígenas no país que, argumentamos, são basilares para compreender a *amefricanidade* e as confluências educacionais antirracistas na *América Ladina*. Apresentamos, no Quadro 1, as principais características dos quatro projetos de EAR destacados neste artigo e, no Quadro 2, os princípios básicos do multiculturalismo, da interculturalidade, e da ERER.

Quadro 1 – Definições básicas sobre os principais projetos de educação antirracista identificados na *América Ladina* nos séculos XX e XXI.

Sistema Intercultural Bilíngue	Etnoeducación	Interculturalidade	ERER
Modalidade educativa: forma oficial com que o Estado garante o estudo da língua e da cultura de certo povo (López, 2009).	Modalidade educativa: educação para grupos étnicos, que é oferecida a grupos ou comunidades que compõem a nacionalidade e que possuem cultura, língua, tradições e jurisdições próprias.	Política educativa: educação intercultural para indígenas e não indígenas no âmbito dos sistemas (López, 2009).	Política educativa: educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004).
Foco: indígenas.	Foco: afrodescendentes e indígenas (Colômbia, também adotada pelo Equador).	Foco: indígenas, parcialmente afrodescendentes.	Foco: negros e indígenas.
Destino: os próprios povos.	Destino: povos negros quilombolas.	Destino: todos.	Destino: todos.

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

Em comum entre todos os países, destaca-se a impossibilidade de avaliar, pelo conjunto de informações oferecidas pelos Ministérios e pelos documentos explorados nesse artigo, o que na prática está sendo *de fato* implementado e acompanhado em cada país. Sabemos que, no caso do Brasil, por exemplo, após 20 anos do estabelecimento da lei 10.630/2003 e 15 anos da lei 11.645/2008, há muitas barreiras para a sua efetivação, apesar de todos os avanços (que precisam ser reconhecidos) após a implementação dessas duas leis e diretrizes curriculares associadas (Alves-Brito, 2022b).

Quadro 2 – Conceituações basilares das principais perspectivas de educação antirracista operadas na *América Ladina* nos séculos XX e XXI.

Perspectivas de Educação e Principais Referências		
Multiculturalismo ¹		
Origem no Canadá e Europa. Articula o conceito de etnia. Interesse nos grupos socioculturalmente diferentes. Direitos da diferença. Tolerância. Ideia de minoria (neoliberal).		López (2009); López, Morales e Chiri (2022).
Multiculturalidade: tolerância, coexistências harmônicas, sem conflitos.		
Interculturalidade		
Origem nas relações entre diferenças culturais e desigualdades.		López (2009); Candau e Russo (2010); López, Morales e Chiri (2022).
Complexidade. Várias formas de ser definida. Tendência atual nos países da <i>América Ladina</i> , exceto Brasil. Relação entre as culturas que estão em conflito.		
Interculturalidade funcional	A serviço da governabilidade, condições políticas sem questionamentos das relações assimétricas de poder.	Tubino (2005).
Interculturalidade crítica	Explicitação da memória das pessoas excluídas, visibilidade dos conflitos, reflexões sobre as premissas do diálogo e foco na formação crítica das pessoas por meio da interculturalidade.	Fornet-Betancourt, (2000); Tubino (2005); Walsh (2008).
Interculturalidade transformativa	Renúncia da crítica e avanços para dispositivos cada vez mais interculturais, reconhecendo a colonialidade do ser, saber e poder.	López (2009); López, Morales e Chiri (2022).
Pluriculturalidade		
Situação das migrações. Como a multiculturalidade, mas visto desde a América Latina, em perspectiva decolonial.		López, Morales e Chiri (2022).
ERER		
Coloca explicitamente a questão étnica e racial, destacando sobretudo a condição da população negra, majoritária no país. Reconhece a pluralidade cultural e refere-se explicitamente às relações assimétricas de poder por meio do racismo. Critica a realidade e orienta políticas públicas para a desarticulação do racismo e da colonialidade do ser, saber e poder. Propõe um projeto que tem, na relação, a sua maior potência. Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo, obrigatoriedade do ensino antirracista.		Brasil (2004).

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

Política e pedagogicamente, notamos que, de forma geral, os países da *América Ladina* dão muito mais ênfase aos processos educativos diferenciados das populações indígenas em detrimento das populações negras. Há discussões na literatura — sugerimos que os leitores acompanhem a vasta e profunda discussão feita por Wade (1997), Hooker (2006) e as referências lá citadas — sobre essas

1 Segundo López, Morales e Chiri (2022), o multiculturalismo e o interculturalismo estão associados às políticas governamentais normativas. Multiculturalidade e interculturalidade, por sua vez, associam-se às categorias políticas, sendo a primeira mais descritiva e a segunda, projetiva e prospectiva.

diferenciações, com explicações diversas e controversas, que passam pelas variações numéricas das diferentes populações nos países (negros *versus* indígenas); a organização social e política dos movimentos sociais negros e indígenas (com a hipótese de que os grupos indígenas são mais organizados politicamente); contexto urbano (negros) *versus* rural (indígenas), o que favoreceria as demandas dos indígenas pelos territórios rurais que vivem majoritariamente; diferentes estratégias na atuação política dos negros e dos indígenas, no sentido de que os negros buscariam a igualdade enquanto os indígenas buscariam o direito à diferenciação cultural; institucionalização dos povos indígenas pelos países de origem, o que não aconteceu com os povos negros; além, obviamente, das questões de diferenciação da raça e da etnia, em que os povos indígenas seriam entendidos em suas questões culturais (etnia) e os negros associados às questões fenotípicas (raça) apenas. Haveria, assim, um fantasma na articulação das palavras *raça/racismo* no bojo das ciências e do próprio senso comum. O processo de diferenciação conceitual *raça/etnia* dificultaria os movimentos reivindicatórios dos grupos negros organizados perante as forças políticas governamentais de seus países.

No caso do Brasil, analisando os documentos basilares já previamente elencados com base nas categorias de *amefricanidade* e de confluência, argumentamos que as lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas enfrentam problemas similares. E, ao longo da história, se é verdade que muitos dos avanços em educação que acabaram impactando as existências indígenas estão muito fortemente atrelados à luta histórica dos movimentos sociais negros (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, 2017), o inverso é também verdade (Munduruku, 2012). As dinâmicas raciais no Brasil são complexas, mas certamente as evidências deixam claro que ambas populações negras e indígenas são racializadas (sofrem os efeitos do racismo) e têm sofrido processos muitos similares de extermínio físico e epistêmico, sendo sub-representadas em lugares de poder.

Com base nos dados apresentados, argumentamos ainda no presente texto que, como parte dos processos coloniais, notadamente portugueses e espanhóis, os países da *América Ladina* têm construído ao longo de sua história processos de exclusão que impedem estudantes negros e indígenas de terem acesso à escola ou nela permanecerem. Em todos os países estudados, ainda que se reconheçam as implicações de processos históricos de injustiça, que cerceiam direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue as pessoas negras e indígenas de outros grupos sociais das populações das Américas, os conceitos de raça e de racismo são operados com cautela ou, na maior parte dos casos, não são mencionados, sobretudo no que tange ao uso da categoria *raça/racismo*. Conforme reflexão aprofundada em Alves-Brito *et al.* (2022), entendemos que a antropologia desenvolve papel crucial nesse sentido ao longo da história, assumindo postura de pouco aprofundamento e até distanciamento da discussão da questão racial e das questões negras e, paralelamente, com extrema aproximação às populações indígenas pelo viés dos estudos “do outro” e do fortalecimento da ideia de etnicidade indígena. A educação pela interculturalidade na *América Ladina* tem sido até aqui principalmente sobre a educação das populações indígenas. A discussão racial, tanto negra quanto indígena, é esvaziada e, por vezes, tratada no mundo acadêmico e governamental como uma discussão racista, de ativistas com base em suas próprias ideologias, de que a questão racial-social não é desacoplada.

E, por fim, notamos que os conceitos de educação escolar diferenciada (Brasil, 2012a; 2012b; Alves-Brito, 2022b) e de ERER, como temos articulado no Brasil, é ainda débil nos países da *América Ladina*. Apesar dos desafios, o Brasil tem um papel importante nessa discussão, com avanços teóricos, metodológicos, políticos e epistemológicos notáveis, que podem ser exemplares para os países irmãos da *América*.

EIXO 3: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AMÉRICA LADINA

Uma questão epistemológica latente diante da análise dos documentos é que o conceito de identidade no âmbito da *amefricanidade* precisa ser debatido de forma mais profunda nos projetos

educativos voltados às populações negras, quilombolas e indígenas. Não há, nos documentos analisados, um aprofundamento da questão de raça e do racismo, entendendo-se o segundo como um perverso sistema de classificação e hierarquização de indivíduos em função de seu fenótipo, tendo na raça sua explicação mais fundamental. Exceto nos países em que as populações negras são expressivas, a discussão sobre os efeitos da raça e do racismo é débil (mesmo que todos os países tenham assinado marcos internacionais importantes sobre discriminação racial).

Epistemologicamente, argumentamos que cabe também à escola (e não apenas aos movimentos sociais) romper com as ideias racistas que atravessam as vivências das populações negras e indígenas, pois os termos raça e etnia se entrecruzam na ideologia do racismo. Nesse sentido, é problemático que, com exceções (Brasil, Colômbia e Equador), não haja discussões nos materiais didáticos e pedagógicos analisados e nem mesmo nos documentos presentes nas páginas *web* dos Ministérios de Educação sobre o papel do racismo (e da construção social de raça) em processos de desumanização de pessoas negras e indígenas. É preciso aprofundar, com base nas resoluções educacionais vigentes em cada país, o peso das instituições na preservação de processos educativos limitantes e excludentes no âmbito da EAR. Por exemplo, o processo de construção da identidade negra no Brasil é extremamente perverso, pois há, sistematicamente, desvalorização de todas as práticas culturais ligadas à cultura negra. As filosofias, as epistemologias e ontologias dos povos africanos que foram trazidos ao Brasil ao longo do processo de escravização não são acionadas como seria necessário em todos os âmbitos dos processos educativos. Situação similar é notada em Cuba e na Colômbia, países que guardam semelhanças com o Brasil no que tange à diáspora dos povos africanos bantu, iorubá e fon. O mesmo pode ser dito com relação às histórias e culturas indígenas. Com base no vácuo encontrado nos sítios dos Ministérios de Educação, argumentamos que o racismo institucional (Alves-Brito, 2022a) é um conceito que precisa ser ampliado na *América* — e, com ele, o colonialismo do poder (Quijano, 2000) e os processos contracoloniais (Santos, 2015) que ganham dinâmica própria na perpetuação do racismo.

É marcante que os processos de educação, na grande maioria dos países da *América*, sejam denominados de etnoeducação. O prefixo etno é epistemologicamente problemático, pois garante uma vez mais o viés multicultural do estudo das relações étnico-raciais, por vezes sem qualquer criticidade (López, Morales e Chiri, 2022). As premissas da ERER no Brasil são pela não substituição do foco etnocêntrico, marcadamente de origem europeia, por um etnocentrismo africano e/ou indígena, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica do país. Esse é um desafio para a *América*, pois os programas de educação intercultural aplicados nos vários países da *América Latina* têm nas ideias multiculturalistas o seu principal potencial e eixo epistemológico (Walsh, 2009). Pensamos que as perspectivas de *etnoeducación* e multiculturalidade, ainda que sejam vistas como processos da luta histórica dos movimentos sociais negros e indígenas para o reconhecimento dos seus sujeitos como pessoas de direito para a emancipação da luta, são excessivamente direcionadas, sem contextualização política e epistêmica, aos povos racializados. Os programas dispostos nos Ministérios de Educação precisam ser ampliados para além da aprovação de sistemas bilíngues, da inclusão de novos conteúdos ou práticas multiculturais simuladas de interculturalidade crítica. É preciso que a *América* reconheça as suas confluências (Santos, 2015) e compartilhe experiências, repensando as suas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, filosóficas e cosmopolíticas. Esse é o sentido mais profundo de *amefricanidade* que Lélia Gonzalez (2020) nos faz despertar.

Outro desafio epistemológico notado no diálogo com as fontes de pesquisa é que, com exceções (como o caso do Brasil), os programas analisados não fazem os entrecruzamentos de raça com classe, origem geográfica, território, gênero, orientação sexual, idade (geração), identidade de gênero, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença, incluindo os fluxos territoriais recentes de populações negras do continente africano ou da própria *América*. Argumentamos que a interseccionalidade (Collins, 2019), também muito presente no pensamento dos movimentos feministas negros, pode ser uma chave

de pensamento bastante útil para reavaliar formações de professores e produção de material didático e pedagógico com foco na EAR na *América*. Essas interseccionalidades, do ponto de vista teórico e metodológico, são cruciais para dar conta das questões multidimensionais que nos são impostas pela heterogeneidade de realidades que a *América* experimenta mediante a relação étnico-racial. Grande parte dos docentes (60%) da educação básica na *América Ladina* são mulheres, número que tem se mantido por pelo menos três décadas (Elacqua *et al.*, 2018). Esse resultado fortalece a perspectiva da *amefricanidade* de Lélia Gonzalez (2020), pois também busca compreender o poder do patriarcado e as condições de dominação aos quais mulheres negras e indígenas estão mais suscetíveis.

Não há, portanto, na *América*, uma forma de tratamento multidisciplinar, transdisciplinar e transnacional para o trato pedagógico da questão étnico-racial. As realidades dos diferentes países não são tratadas, com base na análise dos materiais disponíveis nos Ministérios, no contexto da *América*. As questões históricas dos povos negros e indígenas são ainda colocadas no passado e, por vezes, folclorizadas pelos sistemas hegemônicos de educação. As línguas indígenas e negras africanas construídas na diáspora tampouco são vivenciadas de forma integral, como deveriam ser nos processos educativos. As epistemologias da resistência, sobretudo as dos quilombolas, não aparecem nos materiais didáticos e pedagógicos encontrados nos sítios *web* dos Ministérios de Educação. Faltam discussões profundas sobre a afrodescendência e sobre o que é ser povo negro e originário no contexto da *América*. O branqueamento epistemológico (Bento, 2022) da *América* não é tema de debate, de forma que a cultura do privilégio, um dos mais fundamentais traços históricos constitutivos das sociedades latino-americanas no âmbito das relações coloniais, segue firme nos processos educativos dos países. Os processos educativos, com exceções, ainda falham ao não explicitamente associar/interconectar o racismo às explorações do continente africano e dos povos originários *amefricanos* com a invasão europeia do século XV, com o colonialismo e os processos de escravidão. O conceito de raça, como diretamente associado à Modernidade, é ainda vagamente discutido no âmbito da *América*. Perpetua-se, assim, apesar de todos os avanços, o colonialismo do ser, do saber e do poder (Quijano, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos, no presente artigo, que a ERER (Brasil, 2004) é um projeto de educação e de sociedade essencial para nos fazer avançar em questões éticas e democráticas que assegurem o direito de ser e de viver de pessoas negras e indígenas na *América Ladina*. Apresentamos, em um *corpus* constituído por 20 países, o panorama histórico-geográfico, político-pedagógico e epistemológico na construção de seus processos educativos diferenciados. Foram analisados documentos, interpretados por meio do pensamento de intelectuais diversos, incluindo negros e indígenas.

À exceção do Brasil, da Colômbia e do Equador, os países analisados carecem de direcionamentos teóricos, políticos-pedagógicos e epistemológicos mais profundos para fazer valer políticas públicas que mirem a desarticulação do racismo e a equidade racial na educação básica, sobretudo pensando o alto grau de vulnerabilidade educacional das populações quilombolas na região. Em relação aos povos indígenas, os povos negros e de descendência africana seguem pulverizados nos marcos constitucionais e legais, sobretudo no que tange a projetos de educação diferenciados. Mesmo quando aparecem, o princípio fundamental segue sendo o discurso de igualdade e não o de equidade, da discriminação e, principalmente, do não reconhecimento da operacionalização do racismo em todos os níveis da educação. A ambiguidade raça-classe precisa sofrer degenerescência quando da discussão raça-etnia nos diferentes países.

Argumentamos no presente estudo que a categoria *amefricanidade* de Lélia Gonzalez (2020) e os conceitos de confluências e contracolonização de Nêgo Bispo são relevantes para nos ajudar a refletir sobre processos histórico-geográficos, políticos-pedagógicos e epistemológicos que dificultam que avancemos para a criação de políticas de ERER na *América Ladina* que discutam e aprofundem o conceito de raça, etnia e, sobretudo, a dinâmica do racismo no continente. As DCNEER, implementadas

no Brasil em 2004, são vistas no presente texto como um documento robusto que explicita não apenas as questões históricas, geográficas, políticas, pedagógicas e epistemológicas que envolvem as vivências antirracistas de povos negros e indígenas, mas trazem em sua base um elemento fundamental que falta nos projetos de educação indígena bilíngue, de etnoeducação e/ou educação intercultural vistos nos outros países: elas reconhecem o racismo e a importância de construirmos projetos relacionais entre pessoas brancas e não brancas. Embora este pareça um aspecto simples, a sua potência no reconhecimento de línguas, culturas e territórios negros e indígenas não pode ser subestimada.

Por fim, ressaltamos que, de forma exemplar, Nêgo Bispo atesta que, na Constituição Federal Brasileira de 1988, a confluência materializa-se no fato de que pessoas negras e indígenas foram tratadas como povos de direito após longos processos históricos de extermínio. No entanto, ele pondera que aquilo que está escrito na Constituição Federal Brasileira (e isso vale para os outros países analisados) não pode ser levado ao pé da letra, pois o direito para ele é aquele que é construído na trajetória e na luta política dos povos (Santos, 2015). Os conceitos de raça e etnia são, nesse sentido, complexos e precisam ser aprofundados no âmbito da educação colocada em prática na *América Ladina* e por meio das relações étnico-raciais. A *amefricanidade* e a confluência formam assim duas chaves de pensamento que, a despeito do tempo histórico que as separa, nos permitem analisar, na atualidade, questões históricas, geográficas, políticas, pedagógicas e ontoepistemológicas no processo de construção de um robusto Programa de ERER no continente *amefricano* (Gonzalez, 2020), que siga práticas de(s)coloniais e contracolonizadoras (Quijano, 2000; Santos, 2015).

Sueli Carneiro (2023), outra importante intelectual da *América*, trabalha com a ideia de epistemicídio não apenas como elemento de desqualificação e anulação dos conhecimentos de indígenas e negros. Para ela, há um processo de indigência cultural que não apenas nega o acesso das populações negras e indígenas à educação de qualidade, como também as mergulha em processos racistas e discriminatórios que as impedem de exercitar e exercer o pensamento e a aprender. Qualquer projeto de EAR na *América Ladina* precisa ter como princípio ético a luta contra o epistemicídio que tem, no racismo, o seu mais potente argumento implícito de existência. Populações negras e indígenas têm, há séculos, construído as suas pedagogias da resistência. Precisamos, em todas as esferas de poder, nos afetar por elas e colocá-las em prática; do contrário, seguiremos praticando na *América Ladina* o racismo por denegação, base da discussão *amefricana* de Lélia Gonzalez (2020).

REFERÊNCIAS

- ALVES-BRITO, Alan. Cosmologias racializadas: processos políticos e educativos anti(racistas) no ensino de Física e Astronomia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, n. 20, E26279, 2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46.26279>
- ALVES-BRITO, Alan. O racismo institucional e a retomada da UFRGS pelos povos originários. In: ALMEIDA, L. (org.). **Racismo institucional: o papel das instituições no combate ao racismo**. Porto Alegre: Clube dos Leitores, 2022a. p. 89-126.
- ALVES-BRITO, Alan (org.). **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. São Paulo: Pragmatha, 2022b.
- ALVES-BRITO, Alan; SILVA, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Matheus; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Antropologia e educação escolar quilombola: um debate necessário. In: ALVES-BRITO, Alan (org.). **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. São Paulo: Pragmatha, 2022. p. 285-329.

ARGENTINA. **Ministerio de Educación de Argentina**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOLÍVIA. **Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia**. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

BRASIL. **Ministério da Educação do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos da racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). **CIA World Factbook**. CIA, [2023]. Disponível em: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>. Acesso em: 24 set. 2023.

CHILE. **Ministerio de Educación de Chile**. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLÔMBIA. **Ministerio de Educación de Nacional**. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**: Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47). Santiago: CEPAL, 2020.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina**: desafios para a inclusão. Síntese. Documentos de Projetos (LC/TS.2021/26). Santiago: CEPAL, 2021.

CUBA. **Ministério de Educación República de Cuba**. Disponível em: <https://www.mined.gob.cu/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

EL SALVADOR. **Ministério de Educación**. Disponível em: <https://www.mined.gob.sv/guia-de-programas/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão**: professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Nova York: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

EQUADOR. **Ministério de Educación de Ecuador**. Disponível em: <https://recursos.educacion.gob.ec/red/etnoeducacion/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ETHNOLOGUE. What are the top 200 most spoken languages? **Ethnologue**, [202-]. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>. Acesso em: 28 set. 2023.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidad y globalización**: Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización. José de Costa Rica: DEI, 2000.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: 34, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALEZ, Lelia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUATEMALA. **Ministério de Educación República de Guatemala**. Disponível em: <https://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>. Acesso em: 23 ago. 2023.

HAITI. **Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle République d'Haïti**. Disponível em: <https://menfp.gouv.ht/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HONDURAS. **Secretaría de Educación de Honduras**. Disponível em: <https://www.se.gob.hn/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

HOOKE, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, nov. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200005>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2023.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique (org.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: perspectivas latinoamericanas. La Paz: Funproeib Andes, Plural, 2009. p. 129-218.

LÓPEZ, Luis Enrique; MORALES, Ariel Carlos Guarayo; CHIRI, Isabel Condori. **Interculturalidad, ciudadanía y multilinguismo**. Cochabamba: Funproeib Andes, 2022.

MAGNO, Machado Dias. **América Ladina: introdução a uma abertura**. NovaMente, 2008. Disponível em: https://www.novamente.org.br/arquivos/Psicanalise-Novamente_2Ed_e-book.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela. **Metodologia de pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: 70, 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz; FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, Martín José. Educação antirracista e epistemologias diversas: políticas afirmativas no Brasil e Uruguai. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 375-396, 2018.

MÉXICO. **Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe**. Disponível em: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Tradução do Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NICARÁGUA. **Ministerio de Educación de Nicaragua**. Disponível em: <https://www.mined.gob.ni/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, Icaro Aron Paulino Soares de. Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia de 2009. Tradução de Icaro Aron Paulino Soares de Oliveira. **JUS.com.br**, 19 maio 2022. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/97953/constituicao-do-estado-plurinacional-da-bolivia-de-2009>. Acesso em: 15 set. 2023.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. OAS, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

PANAMÁ. **Ministerio de Educación de Panamá**. Disponível em: <https://www.meduca.gob.pa/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PARAGUAI. **Ministerio de Educación y Ciencias**. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cms/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PERU. **Ministerio de Educación del Peru**. Disponível em: <https://www.gob.pe/minedu>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PRICE, Richard. **Maroon societies: rebel slave communities in the Americas**. Nova York: Anchor Books, 1973.

PRICE, Richard. Quilombolas e direitos humanos no Suriname. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 203-241, maio 1999. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000100009>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

REPÚBLICA DOMINICANA. **Ministerio de Educación del Gobierno de la República Dominicana**. Disponível em: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/>. Acesso em: 21 set. 2023.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1440>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: CNPq, 2015.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais [...]**. 2005. p. 24-28. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

URUGUAI. **Ministerio de Educación y Cultura**. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VENEZUELA. **Ministerio del Poder Popular para la Educación**. Disponível em: <http://me.gob.ve/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WADE, Peter. **Race and ethnicity in Latin America**. Londres: Pluto Press, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. *In*: VILLA, Wilmer; GRUESO, Arturo (org.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor, 2008. p. 44-63.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Abya Yala, 2009.

Como citar este artigo: ALVES-BRITO, Alan. Panorama histórico-geográfico, político-pedagógico e epistemológico da educação antirracista na *América Latina*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300126, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300126>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE O AUTOR

ALAN ALVES-BRITO é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor associado do Instituto de Física da mesma instituição.

Recebido em 7 de dezembro de 2023

Revisado em 27 de setembro de 2024

Aprovado em 16 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Olívia Medeiros Neta  <https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>