



Analfabetismo e educação de qualidade na América Latina

Reflexões sobre uma Trajetória em Evolução

Ana Caroline das Chagas Olinda

Bruno Reis Lass

Jales Caur

Marcella de Araújo Domingues de Andrade

*“O [ser humano], como um ser histórico,
inserido num permanente movimento de procura,
faz e refaz o seu saber”*

Paulo Freire

1. Introdução

O presente artigo possui como objetivo refletir o contexto da educação e do analfabetismo na região da América Latina. Deste modo, buscamos ressaltar a perspectiva crítica presente ao longo de todo o texto acerca de qual seria a educação de qualidade e a partir de qual conceito de analfabetismo partiremos, tendo em vista as limitações de espaço e as vastas margens de debate originadas pela junção dos temas associados à região. Cientes da impossibilidade de esgotar o assunto, pretendemos analisar qual a situação da educação e questionar o que ainda é necessário ser feito para o alcance de um sistema educativo inclusivo à povos tradicionais.

Para que a exposição seja coerente, faz-se necessário definir alguns conceitos. O primeiro deles diz respeito à qual constituição territorial nos referimos ao tratar de América Latina, uma vez que a definição da região e de seus membros não é consenso entre os teóricos (SOUZA, 2012). Será considerado então a definição de América Latina que segue:

(...) na atualidade [é] uma região que abarca segundo Araújo (2006), mais de 700 milhões de habitantes e envolve ao todo, 12 países da América do sul, 07 América Central e 14 do Caribe, ou seja, os países que estão abaixo do Rio Grande – rio que separa México dos EUA. Sua superfície total é de 21.000 quilômetros quadrados tendo como idiomas principais o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas (SOUZA, 2012, p. 30-31).





Dados mais recentes obtidos através do Anuário Estatístico da América Latina e do Caribe (2017), instrumento de monitoramento realizado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), estima a população da região em pouco mais de 652 milhões de pessoas, das quais 80% reside em áreas urbanas com expectativa de vida na faixa dos 76 anos (ONU, 2019). No que tange à educação, o índice de alfabetização da região em 2017 superou 98% para jovens de 15 a 24 anos de idade. Embora animadora, a porcentagem acima não é regra, ainda persistem brechas de renda e em áreas rurais.

Cabe ressaltar a importância de povos tradicionais no debate acerca de educação e da alfabetização na América Latina. Segundo a definição brasileira presente no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 — decreto este responsável pela instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais — povos e comunidades tradicionais correspondem à:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto nº 6.040, art. 3º, § 1º).

O conceito de povos tradicionais abrange vasta gama de povos e modos de viver, no Brasil alguns exemplos são: quilombolas, povos roma, comunidades de matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, assim como as populações indígenas locais (COUTINHO, 2018).

Estando definida a que região nos referimos em todo o artigo, ao se reportar à América Latina e aos povos tradicionais, é importante também estabelecer de que entendimento de alfabetização estamos partindo para abordar o tema. Esse conceito requer critério na escolha de sua fonte, justamente por buscarmos ferramenta teórica de inclusão e não exclusão de indivíduos. Com foco em leitura, escrita e numeramento, o conceito convencional de alfabetização é compreendido como um meio de identificação, entendimento, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por textos, rico em informações e de rápidas mudanças (UNESCO, 2020)¹.

¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163170_por>. Acesso em: 8 de janeiro de 2020.





A partir desses conceitos, investigaremos também a realidade retratada pelos dados da região sobre qualidade da educação e índices de analfabetismo. Mantendo o foco em povos tradicionais, ressaltamos: qual seria o espaço em que esses ocupariam no sistema educativo ideal, caberia qual abordagem acerca de suas culturas? E quais os impactos da alfabetização na vida de indivíduos pertencentes a povos tradicionais? Há empoderamento desses povos, via educação de qualidade?

Faremos uma breve revisão bibliográfica a fim de elucidar melhor o cenário latino-americano quanto à cultura e à educação, promovendo uma reflexão expositiva quanto à situação dos povos tradicionais na região e o seu papel na formação da América Latina.

2. Analfabetismo: uma consequência socioeconômica

2.1. O que é analfabetismo?

Há a necessidade de separarmos os termos analfabetismo e letramento para fins de entender o que é demandado de um indivíduo resultante de um processo educacional adequado, a fim de melhor compreender as discussões propostas pelo artigo. Para a professora Magda Becker Soares (2008), a diferença está na virada entre dominar um alfabeto, seus sons e palavras assim como ter noção do seu uso semântico e sintático, e usar tal conhecimento em práticas sociais — sendo o primeiro o ato de alfabetizar (logo, analfabetos são pessoas que não lhes foram garantido o acesso a este conhecimento), e o segundo, o letramento.

Segundo a autora, ambos têm comumente seus conceitos fundidos e tratados como um. Entretanto, a separação completa também não traz a solução necessária, pois

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 1998, p. 97).

A partir daqui, há a necessidade de compreendermos o processo de alfabetização e de letramento como uma política pública. Segundo texto da professora Soares, presente no livro, escrito por ela junto ao professor Antônio Augusto Gomes Batista, “Alfabetização e Letramento” (2005), o indivíduo letrado é o indivíduo que atende às demandas sociais de leitura e escrita, interferindo diretamente no processo de socialização de tal com o seu meio. E, para entender esse processo na América Latina, traçaremos a história da região.





2.2. Educação como ferramenta de perpetuação do poder

A América Latina foi majoritariamente ocupada por portugueses e espanhóis na fase mercantilista durante o século XVI até o período de independência destes países, e é importante frisar que, embora o processo de colonização tenha sido semelhante, se deu de forma diferente entre os países, sendo explicado pelas diferentes ordens sociais existentes antes da invasão (NERCESIAN; ROSTICA, 2014). Estas ordens foram construídas pelos povos tradicionais que já habitavam as terras recém-encontradas, e atualmente possuem uma posição marginalizada.

Tal posição se deu em consequência à forma como o poder foi construído pelas elites político-econômicas dominantes durante o período de colônia e pós-período de independência destes países. Faletto (1998) exhibe tal construção no período de desenvolvimento da América Latina, durante as décadas de 1950 e 1960, abordando as diferentes perspectivas para os diferentes setores da sociedade. Modernização significava a possibilidade de uma maior participação política tanto para o setor médio e o setor popular da sociedade, contudo, àqueles que possuíam acesso à educação, possuíam uma concepção diferente de participação política, partindo para o exercício da cidadania e o exercício dessa participação nos espaços de tomada de decisão. Enquanto isso, os setores populares almejavam uma participação voltada para a inserção nos meios da política e uma integração nas esferas econômicas e sociais.

A América Latina como um todo vivenciou debates, a partir desses acontecimentos. Houve, nesse período, a expansão das cidades e a criação de uma enorme corrente intelectual que tinha por objetivo discutir as mazelas sociais da região. Estes países foram colônias por cerca de três séculos e, a questão racial foi central nesse processo, porque foi a partir deste critério que o processo de exploração, escravização e genocídio dos povos tradicionais se deu. Portanto, era necessário que a questão racial fosse central nos debates propostos (SOUSA, 2014). Segundo Marlucy de Sousa (2014, p. 17), “tal debate perpassava por um ponto crítico (...). Neste contexto, os intelectuais voltam os olhares para a Europa como um modelo a ser seguido e a elite latino-americana ‘[vira] as costas’ para a América, desqualificando a população e o saber local”.

O processo brasileiro é um exemplo extremamente palpável de marginalização e deste processo de exclusão de grupos desfavorecidos e de povos tradicionais, objetivando a criação de uma “Europa além-mar” (HOLANDA, 1995). Após a assinatura da Lei Áurea em 1888 e da Proclamação da República em 1889, o processo de expulsão das pessoas escravizadas e





seus descendentes, assim como o isolamento político-social imposto aos povos tradicionais, foi escancarado com a criação de políticas higienistas que viriam a acontecer pelos anos seguintes, com o incentivo para a imigração de populações europeias, garantindo-os os empregos negados para as populações marginalizadas (FURTADO, 2017).

A educação teve papel central nesse processo de repressão das culturas tradicionais dos povos dominados, mesmo após a conquista da independência política por parte dos países latino-americanos em relação às suas metrópoles europeias, a partir das quais foram iniciadas as tentativas de construção de Estados Nacionais na região:

A construção dos Estados Nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 154).

Ou seja, os Estados Nacionais “à europeia” só foram possíveis na América Latina por meio da exclusão de parte da população e das culturas que se dissociassem da branca-europeia. A democracia, nesse modelo político, iria desde a “limitada e instável”, até a inexistente (QUIJANO, 2005). Disso, podemos identificar algumas das formas pelas quais a educação pode interferir na vivência social e política dos países latino-americanos. Se ela se limitar à homogeneização cultural e à europeização do continente, servirá apenas como um instrumento perpetuador dos seus problemas tradicionais.

A situação apresentada passou por um agravamento gradativo após o processo de Globalização, que inseriu a América Latina no mundo capitalista, sistema econômico antes restrito ao Norte Global (FALLETO, 1998). É necessário ter em mente que toda a América Latina foi construída a partir da visão de subserviência, em que existe uma elite que manda e uma grande parcela da sociedade que apenas segue ordens, seja em contexto laboral, econômico, político e/ou social. Logo, o acesso à educação (fator de extrema importância no mundo capitalista e garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas em 1948) foi, por um longo período, restrito majoritariamente aos homens, de cor branca e advindos de famílias detentoras de posses.

Tal processo culminou na marginalização das múltiplas e diversas identidades étnicas que compõem o continente. E, mesmo havendo um processo de ascensão dos povos tradicionais a cargos nos espaços de tomada de decisão durante o século XX (STAVENHAGEN, 2002), as estruturas sociais e políticas na América Latina perpetuavam a





marginalização destes povos, condicionando-os a uma subvida. Essa falta de ocupação nos espaços de tomada de decisão acabava por perpetuar essa relação de quase subserviência entre as elites (parafraçando Enzo Faletto [1998], *los intelectuales son productores de ideologias*) e os setores populares — onde há países na América do Sul nos quais boa parte desse setor é composto por povos tradicionais e suas gerações descendentes.

Durante o período do século XX, a América Latina se encontrava normativamente independente, mas uma corrente de pensadores, impulsionados pela criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), trabalhou em uma teoria que evidenciava as dificuldades de inserção de economias recém criadas em um sistema financeiro já formado. Nessa configuração, a educação assumiu um papel de instrumento de ascensão social dentro de sociedades extremamente desiguais (RIBEIRO NETO, 2016).

A privação do acesso à educação fada à perpetuação desse grande setor popular — criado majoritariamente por processos históricos de exploração e escravização do período colonial — a subempregos (entendido como atividades não regulamentadas, não documentadas, com remuneração inadequadas e em condições subalternas e de insalubridade). Isso resulta no condicionamento dessas pessoas ao não atendimento das demandas sociais respectivo ao *déficit* educacional causado propositalmente (LIMA, 2018).

Tal condicionamento proposital apresenta-se essencial no processo de consolidação do biopoder estatal (termo foucaultiano que, simplificadamente, remete à dominação institucional sobre o pensamento coletivo da população, tornando o corpo dócil² ao controle). Em outras palavras, é estratégico que o Estado ajuste a população a processos neoliberais de desenvolvimento que cerceiam e padronizam suas aptidões, tendo como ferramenta fundamental a educação (SANTOS, 2000).

Desta forma, a sujeição intencional dos corpos, valendo ressaltar que estes são escolhidos por critérios pré-estabelecidos da combinação raça-classe social (LIMA, 2018), retoma a gênese e o desenrolar primário do capitalismo e sua necessidade da automatização do ser humano enquanto instrumento braçal, operando no controle social sobre o consciente e o ideológico (FOUCAULT, 1979). Por essa ótica, a referida sujeição denota o investimento biopolítico na produção e disponibilização de corpos conformados como força de trabalho. O corpo é máquina produzida por e produtora de capital, repercutindo incessantemente o cenário

² Por este termo, entende-se que “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 163).





desumanizado em que está instalado, *à la* Tempos Modernos, de Charles Chaplin, porém em contextos diversos de exploração.

Estabelece-se, então, que o acesso coercivo à educação de qualidade confere um quadro de justiça cerceada. Contudo, como aplicar um conceito tão amplo e abstrato em um cenário dessa complexidade? De acordo com Nancy Fraser (2014), só é possível entender o que é justiça através da injustiça, devido ao contato direto com esta no cotidiano. “É apenas pela ponderação do que consideramos injusto que começamos a construir um sentido do que seria uma alternativa” (FRASER, 2014, pp. 267-268). Não obstante, a referida conjuntura exploratória aplicada às costas do povo categorizado denota a exclusão de consideração moral. Essa é desenvolvida no consciente coletivo de tal modo que os injustiçados dificilmente a reconhecem como injustiça, devido ao alto direcionamento de sua socialização para este fim (FRASER, 2014).

Com isso em mente, a educação como ascensão social, dentro de um quadro de injustiças programadas e biopoder³ sobre setores de interesse, faz forte par com a valorização de uma cidadania sacrificial apoiada na responsabilização, sendo esta:

[...] a sobrecarga moral, posta sobre o elemento mais fraco no fim da linha, de ter que discernir e seguir corretamente as estratégias de valorização do capital humano. A responsabilização converte, discursiva e eticamente, o trabalhador, o estudante, o pobre, os pais e o consumidor, naquele cujo dever moral é buscar o auto-investimento perspicaz e estratégias empreendedoras de autocuidado (BROWN, 2018, p. 38).

Neste contexto, o ideário de responsabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso, desvinculando-o de qualquer aspecto de dependência pública, explicita ainda mais o afunilamento das opções postas àqueles à margem, levando-os, conseqüentemente, ao subemprego. Conseqüência tal que Fraser (2014) define com maior clareza no seguinte trecho:

Sem dúvida alguma, a injustiça é uma questão de vitimização objetiva, uma relação estrutural em que alguns exploram outros e lhes negam qualquer reconhecimento moral como sujeitos de justiça. No entanto, o dano se agrava quando os explorados carecem de meios para interpretar sua situação como injusta. Isso pode ocorrer por meio de manipulação deliberada quando, por exemplo, os exploradores compreendem perfeitamente a injustiça, mas a mascaram para os explorados. Entretanto, isso também pode se dar de um modo mais sutil — quando, por exemplo, a esfera pública de uma sociedade supostamente democrática é monopolizada por discursos individualizantes, que concentram a culpa nas vítimas e eclipsam as perspectivas estruturais. [...] O resultado final é outro aspecto ou nível

³ O conceito de “biopoder” é entendido como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3).





de injustiça: os meios de interpretação e comunicação da sociedade não servem todos os membros sociais de modo equânime (FRASER, 2014, p. 270).

Nessa ótica, ressaltamos que tais meios informacionais contribuem veementemente para a simplificação étnica e crítica de um quadro cultural diverso como o latino-americano, possuindo papel chave na fragmentação de raízes culturais locais, perdidas ao longo do vasto processo de colonização dos saberes. A América Latina, entendida nesses moldes, como o projeto do “espelho europeu” no Novo Mundo, viu-se fadada a ter suas raízes subjugadas e intencionalmente apagadas, em que a injustiça foi mascarada por uma “missão civilizadora”. Sendo assim, a educação possui papel fundamental no resgate da identidade latino-americana.

2.3. O papel da educação na criação da identidade latino-americana

Carlos Tünnermann Bernheim (2007) traz em seu texto, sobre questões de identidade e diversidade política na América Latina, um debate extremamente rico quanto à identidade latino-americana ter permanecido forte frente à subversão europeia imposta pelos governantes. O autor dialoga acerca das nossas origens, rebuscando a fala do líder militar venezuelano Simón Bolívar — considerado pioneiro no decolonialismo latino-americano — que resumir o povo desta região à definição de “mestiços” é um grande agrave em relação à singularidade deste povo perante aos demais. Entende-se uma imagem latino-americana única, mesmo em meio a todas as tentativas de mudança. Entretanto, dentro desta imagem, estão englobadas todas as raízes deste continente?

Como mencionado anteriormente, a América Latina teve sua imagem construída seguindo metas para a criação de uma nova Europa. Mesmo com fatos históricos apontando a formação destes Estados por meio de líderes que inspiraram revoluções, o arcabouço jurídico-legal foi inteiramente europeu. Ao mesmo tempo que a entidade “América Latina” pode ser identificada pelas suas diversas semelhanças, há também a necessidade de destacar suas diversidades a fim de não repetir o processo de construção dessa imagem à reflexos da europeia (BERNHEIM, 2007). E tal construção só pôde ser possível através da invisibilização e apropriação das culturas dos povos já residentes, trazendo ao destaque a narrativa branca e europeia e largando ao esquecimento as diversas estruturas políticas e sociais já existentes na terra invadida pelos portugueses e espanhóis.

A forma como a educação e o seu acesso foi instaurada na América Latina contribuiu para a criação de uma imagem distorcida da realidade quanto à real essência do continente





assim como a manutenção desse mesmo sistema. Embora tenha sofrido alterações com a superação dos governos totalitários e a ascensão de governos sociais-democratas, esse sistema ainda está desenhado de uma forma que permita perpetuar essa imagem distorcida, de uma América Latina branca sem raízes nos povos tradicionais locais (KRENAK, 2018). Estes são tratados como dependentes desses novos Estados surgidos pós-período de independência no século XIX — tendo, como exemplo, o Brasil, que possui em sua sociedade a intrínseca culpabilização e a inadequação dos povos tradicionais no que o imaginário popular considera como sociedade (HOLANDA, 1995).

Esta sociedade — que no imaginário popular engloba tudo aquilo que não expressa suas raízes indígenas (com exceção, em certas perspectivas, de países como a Bolívia, até recentemente governada por Evo Morales, indígena da etnia uru-aimará) — perpetua a exclusão e a marginalização, seja na esfera econômica, na qual é necessário considerar também as relações laborais, seja na esfera política, resultado dos meios de escolha representativa — o que exemplificaria o conceito de tirania das massas forjado pelo pensador francês, Alexis de Tocqueville (1835). A ação representativa em grande parte é realizada por grupos independentes, cujas manifestações tendem a ser reprimidas violentamente.

Claudia Zapata Silva (2019) dialoga sobre a crise multicultural vivida pela América Latina e como a multiculturalidade acaba por beneficiar os povos tradicionais por justamente trazer à tona a cultura antes invisibilizada, garantindo a criação de leis e projetos de políticas públicas e, o mais importante, empoderando e dando voz a esses povos, até então marginalizadas pelo Estado e pela educação fornecida. Entretanto, não pode se pressupor que os povos tradicionais não exercem poder de ação, sendo, também, ativos quanto à busca pelos seus direitos.

Em um documento produzido pela CEPAL, foi relatado que

No âmbito nacional, os povos indígenas questionaram profundamente o modelo de desenvolvimento vigente e o tipo de democracia resultante. De sujeitos sociais passaram a ser sujeitos políticos ativos. Uma das primeiras estratégias de participação no âmbito nacional foi optar por cargos de eleição popular no Estado. As primeiras experiências ocorreram nos parlamentos nacionais. Entre as limitações dos processos eleitorais assinalaram-se as de informação, capacidade econômica, linguística (monolíngue em uma realidade multilíngue), cobertura urbana em um contexto de residência rural da população e distanciamento das características geográficas, climáticas e culturais (2015, p. 22).

Esse papel ativo em busca do reconhecimento adequado, não somente como parte basal na formação política e cultural do continente, é um processo histórico continuado na





atualidade em foros internacionais por intermédio das Nações Unidas e organizações ligadas à instituição, como a voltada para a educação, a ciência e a cultura — a UNESCO. Em 1982, durante a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, foi adotada a Declaração do México, documento que traz diversas colocações acerca da identidade cultural e da própria cultura e do seu papel nos temas aqui já discutidos, na área de educação, participação política e desenvolvimento.

Dentre os tópicos envolvendo o desenvolvimento, percebemos a preservação da identidade dos povos tradicionais como caminho para a criação de uma soberania forte e identitária de cada nação. Interpretamos, também, que o desenvolvimento equilibrado só pode acontecer mediante a ampla integração cultural e respeitando fatores nas dimensões históricas, sociais e políticas. Muito do que está anunciado nessas propostas tem a ver com a ideia amplamente defendida na atual Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável de não deixar ninguém para trás. Bernheim (2007), ao rebuscar tal documento, também destaca a importância do conhecimento e de qualquer outro traço que seja possível distinguir um grupo dos demais como parte fundamental desse processo de inclusão de todos.

Quanto ao campo educacional, é defendido “(...) uma educação que ajude [os indivíduos] a tomar consciência do seu tempo e do seu espaço, que forme na autodisciplina o respeito aos demais, em solidariedade nacional e internacional⁴” (UNESCO, 1982, tradução nossa). Vale ressaltar, também, a importância de uma educação multicultural e pluralizada. Tais pontos serão melhor discutidos a seguir.

3. Educação de qualidade

3.1. Um panorama da situação educacional da América Latina

O estado da educação na América Latina é um tema que se tornou cada vez mais recorrente nos últimos anos. À medida que a sua importância vem sendo reconhecida, novos paralelos começaram a ser traçados entre a qualidade da educação de um país e as suas perspectivas futuras, tanto no âmbito econômico quanto político. Com isso em mente, nesta seção, dedicamo-nos a indagar sobre o estado atual da educação na América Latina, e como essa se compara às últimas décadas. A partir desses questionamentos, delinearemos a base da

⁴ *Una educación que ayude a los educandos a tomar conciencia de su tiempo y de su espacio, que forme en la autodisciplina, en el respecto a los demás, en la solidaridad social e internacional.*



qual a região partirá, a fim de entender quais caminhos faltam trilhar. A seguir, levantaremos dados de pesquisas e análises comparativas traçadas sobre a região, na tentativa de delinear esse panorama educacional para a América Latina.

Um ponto a se deixar claro de imediato é que o continente, no geral, viu avanços no âmbito educacional, a partir de políticas públicas levadas a cabo nas décadas de 1990 e 2000. Isso pode ser visto principalmente na expansão do acesso à educação. Na primeira década do século XXI, o acesso à educação primária foi quase universalizado na América Latina, atingindo, em 2013, 92% do público-alvo. Os demais segmentos também viram avanços consideráveis, com a educação secundária experimentando um acréscimo de 22 pontos percentuais entre 1990 e 2013 (indo de 54% a 76%); o acesso à educação terciária, por sua vez, chegou a triplicar em alguns países latino-americanos, como o Paraguai (GUADALUPE; POZUELO; ROSA, 2015).

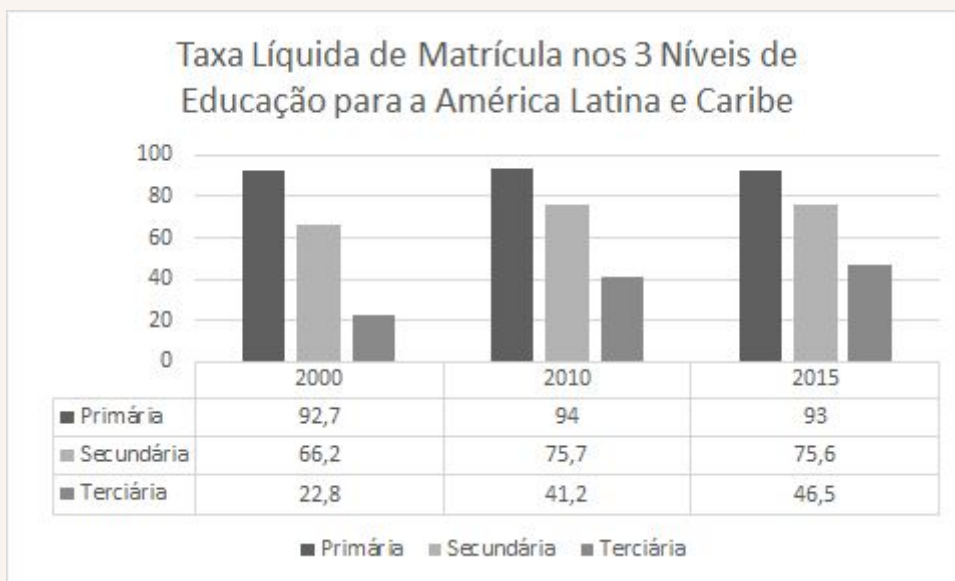


Gráfico I: Evolução do acesso à educação na região no Século XXI.^{5,6}

No entanto, o avanço na região é um sucesso apenas parcial, deixando a desejar em pontos-chave. Em primeiro lugar, os altos índices de abandono ainda são uma realidade latino-americana, como pode ser visto pela queda do percentual de crianças e jovens nas escolas à medida que os níveis escolares vão progredindo. Dessa forma, embora a região tenha quase que garantido o acesso à educação primária, isso não significa que as taxas de adesão permanecerão constantes para os níveis posteriores. Ainda assim, o problema mais

⁵ CEPAL, Anuário Estadístico de América Latina y Caribe, 2013.

⁶ CEPAL, Anuário Estadístico de América Latina y Caribe, 2018.



sério da educação na América Latina não é quantitativo, mas qualitativo. Os estudos do *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), que analisam a performance de estudantes de vários países latino-americanos do primário, mostram que, até mesmo onde a região apresenta os maiores índices de acesso, a qualidade do ensino não está garantida. A terceira edição dos estudos da LLECE, realizada em 2013 e abrangendo um total de 15 países, mostra que 8 dos países envolvidos na pesquisa não conseguiram oferecer mínimas habilidades de leitura para no mínimo metade de seus estudantes; já para as habilidades matemáticas, apenas 7 países conseguiram atingir essa marca (GUADALUPE; POZUELO; ROSA, 2015).

Resultados mais recentes atestam e confirmam essa tendência. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) de 2018 demonstra que, embora os países da América Latina tenham apresentado resultados distintos entre si, os sistemas educacionais da região ainda apresentam baixo desempenho, segundo os critérios da pesquisa levantada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em média, a pontuação dos países da América Latina que integraram o PISA, para as três categorias do estudo (leitura, matemática e ciência), foi de 399⁷. Dentro disso, o Chile apresentou o melhor resultado, com 438, estando na 44ª colocação; na outra ponta, a República Dominicana apresentou o pior resultado da América Latina, com apenas 334 pontos, ficando na 78ª colocação do estudo. Em perspectiva, a pontuação média dos países que compõem a OCDE foi de 488, de forma que até o Chile, que além de ter o melhor resultado da região faz parte dessa organização, fica abaixo da média desse grupo (OCDE, 2019).

A evolução do panorama educacional na América Latina, portanto, mostra uma região que teve importantes avanços em alguns pontos, expandindo vigorosamente o acesso à educação formal para a população, principalmente nos níveis mais básicos. Entretanto, também reflete que passos importantes ainda precisam ser dados. Principalmente, falta o salto de qualidade aos sistemas educacionais latino-americanos. As próprias *Metas Educativas para 2021* da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) concluem que os progressos da região podem servir para ocultar essa problemática:

Estes progressos, ainda insuficientes no que se refere ao objetivo de conseguir que todos os meninos e meninas permaneçam na escola durante doze anos, escondem

⁷ A nota do PISA não possui uma pontuação mínima ou máxima. Ela é feita de forma a se assemelhar a uma distribuição normal, com média de 500 e desvio padrão de 100 (OCDE, 2019b).





também os sérios problemas de qualidade educativa que são enfrentados pela maioria das escolas da região⁸ (OEI, 2008, p. 75, tradução nossa).

A questão é que, embora a educação na América Latina necessite de um “salto de qualidade”, essa é uma tarefa mais complexa do que se pode imaginar. Por um lado, há uma série de fatores que estudos consagrados, como o próprio PISA, já relacionaram a um melhor rendimento educacional: o ambiente escolar, a qualidade dos professores, a infraestrutura das escolas. Por outro lado, embora esses fatores sejam imprescindíveis, a educação da América Latina, para ser de qualidade, também deve ser pensada segundo as próprias especificidades e necessidades da região.

3.2. Educação de Qualidade e Interculturalidade⁹

A educação de qualidade relaciona-se intrinsecamente ao desenvolvimento econômico e social de um país ou de uma região. Muitas vezes, ela é vista como a solução para os seus problemas e o mecanismo de superação de seus “atrasos”. E, de fato, a educação detém papel importante no âmbito social. Dessa forma, a maioria dos povos latino-americanos proclamaram, em níveis nacional e internacional, seu desejo por uma educação de qualidade que promova um futuro melhor para os seus países. Desse desejo, vieram reformas educacionais, novas políticas públicas e múltiplos acordos em órgãos multilaterais. Mas de que forma poderia a educação dialogar com os problemas da América Latina? É possível haver um modelo de educação de qualidade para o continente?

Por um lado, devemos sempre lembrar que a América Latina é uma região vasta e diversa, sendo assim, seus países lidam com realidades distintas. Um projeto de educação de qualidade para o continente dificilmente seria reduzido a um modelo unitário e prescritivo. Por outro lado, os povos latino-americanos herdaram, desde a época colonial, experiências e dinâmicas em comum. Mais especificamente, a conquista da América pelos povos europeus promoveu a formação de relações de dominação legitimadas pela ideia de raça. Como aponta

⁸ *Estos progresos, aún insuficientes en lo que se refiere al objetivo de lograr que todos los niños y niñas estén en la escuela durante doce años, esconden también los serios problemas de calidad educativa a los que se enfrentan la gran mayoría de las escuelas de la región.*

⁹ A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).



Quijano (2005, p. 108), a ideia de raça serviria para estabelecer relações de inferioridade e superioridade entre dominadores e dominados: “[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.”. Portanto, mesmo que não haja um modelo específico de educação de qualidade para o continente, é importante que o âmbito educacional esteja pronto para enfrentar e transformar essas dinâmicas históricas da América Latina. Trata-se de uma região multicultural, portanto, a educação, para ser de qualidade, deve levar isso em conta.

Para ser um instrumento de defesa da diversidade de culturas na América Latina, a educação necessita se desvencilhar da armadilha eurocêntrica, previamente abordada, de que modernizar um povo significa europeizá-lo. Essa é uma ideia que parte da versão eurocêntrica da modernidade, na qual a Europa é posta como o último estágio da trajetória civilizatória da humanidade. Na América Latina, isso reverberou no recondicionamento racial das relações intersubjetivas: os povos indígenas, e posteriormente os africanos escravizados, foram desprovidos de suas identidades históricas e incluídos na lógica colonial com novas identidades – *negros* e *índios*. Quijano aponta que, à medida que esses povos passam a ser vistos como inferiores, o europeu branco se coloca como o único produtor de conhecimento e cultura. A hegemonia europeia sobre a subjetividade significou a expropriação dos povos colonizados; a repressão de suas formas de conhecimento, culturas e universos simbólicos; e também a imposição da cultura europeia sobre os povos dominados, visando à reprodução da dominação (QUIJANO, 2005).

Da mesma forma que a educação serviu de instrumento de perpetuação de poder das elites latino-americanas, atuando na invisibilização e apropriação da cultura dos povos tradicionais, ela pode servir para a sua defesa e resgate. É importante destacarmos o paralelo constante entre os problemas do continente e o seu passado de repressão. As tentativas falhas de construção de Estados Nacionais baseados nos modelos europeus reforçam os perigos da falácia da europeização. Isso fortalece ainda mais a necessidade de uma educação que defenda a multiculturalidade latino-americana e dê voz aos povos e às culturas tradicionalmente excluídas. Nesse sentido, vários conceitos nasceram no cerne do pensamento latino-americano. Um dos mais importantes, que abordaremos em seguida, é o de educação intercultural.



Segundo López e Küper (1999), onze países latino-americanos reconheceram o caráter plural de suas sociedades, e tantos outros já adotaram a interculturalidade como um dos eixos de seus sistemas educacionais. A educação intercultural estimula o diálogo entre os diversos povos e culturas que dividem um mesmo país. Respondendo às necessidades sociais e culturais da América Latina, ela serve não só para proteger as culturas tradicionais, que por anos se viram ameaçadas pela educação homogeneizante. Ela também propõe o diálogo entre essas diferentes culturas, buscando desenvolver uma convivência positiva na sociedade, de forma que se criem canais de comunicação, enquanto impera o respeito e a valorização das diferenças. Ela dá voz e empodera os grupos tradicionalmente excluídos e denuncia as injustiças raciais herdadas do período colonial, estando intimamente ligada ao fortalecimento da democracia na região (LÓPEZ; KÜPER, 1999).

Candau e Russo (2010) analisam a evolução da perspectiva intercultural na educação latino-americana nas últimas décadas. As autoras identificam a trajetória da educação escolar indígena como a principal área de contribuição ao desenvolvimento da interculturalidade no continente, indo desde os programas de educação bilíngue, projetados para facilitar a inserção das comunidades indígenas à sociedade; até as novas propostas, já de cunho intercultural, que defendiam não apenas a inclusão de diferentes línguas, mas de diferentes culturas no processo educacional. Além disso, as autoras identificam os movimentos negros como outro foco de contribuição: suas ações de resistência e de denúncia à discriminação racial serviram para incluir na educação escolar elementos ligados à sua identidade cultural, suas contribuições históricas para o país e suas histórias de resistência. Por fim, as experiências de educação popular desenvolvidas e praticadas na América Latina são outra fonte de contribuição, à medida que elas reconheciam a importância dos contextos socioculturais dos atores no processo educativo. Dentro desse contexto, Paulo Freire será uma das vozes a dar destaque à dimensão cultural e a descrever a importância de uma cultura da diversidade, servindo como um precursor das ideias da interculturalidade na educação.

Dos grupos que contribuíram para o debate e o desenvolvimento da educação intercultural, podemos ver que se trata de uma perspectiva não apenas voltada para os problemas locais, mas também desencadeada por experiências locais. Isso será visto mais a fundo à proporção que a interculturalidade dialoga com o pensamento crítico e de-colonial¹⁰

¹⁰ O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar





latino-americano. É nessa perspectiva que a educação intercultural vai se relacionar mais profundamente a um projeto dedicado a desvelar o racismo e as práticas de exclusão, enquanto se solidariza com um processo de transformação social e construção democrática no continente. Trata-se, portanto, de um movimento ao mesmo tempo ético, político e epistêmico, que vai além da mera incorporação de novos temas para os currículos escolares (CANDAU; RUSSO, 2010).

A educação intercultural incorpora um conjunto de ideias que servem para ampliar a noção de educação de qualidade a ser levada adiante na América Latina. Mais especificamente, ela explora categorias que são deixadas de lado pelo discurso neoliberal para a educação, que predominou consideravelmente no ideário das reformas educacionais latino-americanas na década de 1990. Segundo Marrach (1996, p. 1), “No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. Dessa forma, a educação serve para atender as necessidades do mercado e funcionar à maneira dele. De fato, a educação também tem a função de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para as novas tecnologias; no entanto, é importante lembrar que a educação, se almeja ser de qualidade, deve ir além disso, buscando formar não apenas cidadãos-consumidores, mas indivíduos informados sobre as dinâmicas sociais, políticas e culturais de seus países, e preocupados pela construção de um futuro mais justo e inclusivo — como a já citada Declaração do México, adotada pela UNESCO em 1982, também defende. Além disso, essas categorias não precisam ser excludentes. Apesar do cunho neoliberal, as reformas educacionais dos anos 1990 na América Latina progrediram no sentido de contemplar as diferenças culturais. No entanto, deve-se dizer que esse projeto foi apenas parcial, à medida que restringia a educação intercultural a grupos étnicos específicos, ao invés de expandi-la a toda a população (CANDAU; RUSSO, 2010).

Assim, embora tenham sido feitos grandes progressos no continente, a prática ainda viu poucos passos no sentido de adicionar a perspectiva intercultural às funções mais tradicionais da educação. A seguir, analisaremos como o tema da educação de qualidade e do

limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia [sic] de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).





reconhecimento da multiculturalidade são tratados no bojo das agendas internacionais e latino-americanas, mais especificamente as *Metas Educativas para 2021* da OEI e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

3.3. A visão para o futuro: o que dizem as agendas internacionais?

Visto que o respeito às diferenças e à multiculturalidade é um tema importante para que uma educação seja inclusiva, equitativa e de qualidade, em que estágio estão os países em reconhecer a relevância do tema para as suas agendas educacionais a nível internacional? E, mais especificamente, como os desejos das autoridades latino-americanas para a educação do continente se alinham às necessidades e problemáticas das culturas locais? Nesse sentido, analisaremos duas agendas: em primeiro lugar, uma mais ampla, tanto no âmbito temático quanto geográfico, a Agenda 2030; e em segundo lugar, uma agenda regional focada no tema da educação e das metas futuras para a área, as *Metas Educativas para 2021* da OEI.

A Agenda 2030 define 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dos quais o Objetivo 4 é voltado à educação “inclusiva, equitativa e de qualidade”. Por meio das metas desse objetivo, defende-se o acesso à educação de qualidade em diversos níveis escolares, a importância do papel da educação na formação profissional de jovens e adultos para a sua inserção no mercado de trabalho e a alfabetização das populações sem distinções. Ainda assim, o Objetivo 4 (meta 4.5) leva em conta a necessidade de que haja igualdade no acesso à educação, tanto para eliminar as disparidades de gênero quanto para garantir o espaço para grupos “vulneráveis”, como os povos indígenas. E mais importante, a Agenda ressalta que o ambiente educacional seja um de valorização da diversidade cultural, à medida que o documento associa a cultura como uma fonte de contribuição para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019).

Se o ODS 4 aborda apenas brevemente a temática da multiculturalidade na educação, vale ressaltar que o programa se dispõe a ir além do modelo de educação neoliberal, e não enxerga o âmbito educacional apenas pela ordem mercadológica. Reconhece, portanto, o papel que a educação exerce na formação de uma consciência de paz e respeito para os alunos, e não só para as diferenças culturais, mas também para os direitos humanos e igualdade de gênero.

No âmbito regional, as *Metas Educativas para 2021* da OEI representam o compromisso conjunto assumido pelos povos latino-americanos na promoção de metas para a





educação do continente. Nesse sentido, o documento mostra conexão com os problemas regionais e focaliza a multiculturalidade de maneira mais contundente que a Agenda 2030. A riqueza multicultural do continente é reconhecida como um dos desafios da educação ibero-americana, e a perspectiva intercultural torna-se, portanto, uma aliada, especialmente em prol dos povos indígenas: “Sem dúvida, a busca pela igualdade supõe necessariamente, no caso das populações indígenas, a adoção de uma perspectiva intercultural na qual se reconheçam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais desses povos.”¹¹ (OEI, 2008, p.71, tradução nossa).

O documento defende que a diversidade cultural do continente pede por políticas públicas que rompam com a homogeneização educativa em prol de uma abordagem mais flexível, refletindo a própria diversidade de situações em que se encontram os alunos. Tal flexibilidade, no entanto, não deve se limitar à educação das minorias, mas deve servir de eixo articulador para o processo educativo como um todo (OEI, 2008).

A preocupação desse documento com a realidade multicultural do continente é refletida nas suas metas e programas. Como exemplo há a segunda meta geral, que propõe aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos. Entre as suas metas específicas, há a garantia de acesso à educação para grupos historicamente excluídos e a garantia de uma educação bilíngue e multicultural de qualidade para esses grupos. Entre os seus programas, destacamos o Programa de educação artística, cultural e cidadania, segundo o qual: “A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania intercultural.”¹² (OEI, 2008, p. 129, tradução nossa); dessa forma, explora-se as relações entre arte, cultura e educação para celebrar a diversidade cultural do continente.

Concluimos, portanto, que as Metas Educativas para 2021 servem de apoio para a inclusão da valorização das diferenças culturais como um elemento constitutivo de educação de qualidade para o continente, mostrando que, além de solucionar problemas tradicionais, cabe à educação o papel de ir além, como instrumento de transformação social e de justiça cultural. Entretanto, ressaltamos, também, que os prazos para tais agendas estão chegando ao

¹¹ *Sin duda, la búsqueda de la equidad supone necesariamente, en el caso de las poblaciones indígenas, la adopción de una perspectiva intercultural en la que se reconozcan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de estos pueblos.*

¹² *El aprendizaje del arte y de la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural.*





fim e que os resultados não se mostram favoráveis ao alcance desses, logo, é importante a eterna vigilância quanto ao tema.

4. Conclusão

A educação é um instrumento poderoso, guia de uma grande variedade de caminhos, sejam estes de ascensão, empoderamento ou controle social. Controle este que, historicamente atrelado a uma supervalorização do tradicional europeu, asfixiou o saber local e se utilizou da desinformação para dar frutos aos interesses das elites políticas e econômicas estrangeiras. A ideia colonialista de se ter uma extensão da metrópole além dos horizontes foi aplicada literalmente.

Desta forma, a riqueza cultural de inúmeros povos foi condenada ao esquecimento, tornando-se cada vez mais homogênea e equiparada aos moldes europeus ao longo de uma vasta história de genocídio. E, mesmo assim, é completamente ingênuo afirmar que a América Latina se constitui em uma identidade única e concreta. Essa distorção histórica denota fortemente o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie explica em sua palestra no TED-Talk, *O Perigo da História Única* (2009). Durante séculos, histórias contadas por um ponto de vista turvo por preconceitos e verdades absolutas construíram os processos de desumanização vistos hoje em dia. E é a impossibilidade de um saber livre de tais paradigmas que os legitima.

Iulo Almeida Alves e Tainá Almeida Alves (2012) desenvolvem que tais narrativas únicas só são possíveis por relações de poder, em citação à Adichie (2017, p. 3)¹³, “Poder é a habilidade não somente de contar a história de outra pessoa, mas de fazer daquela a história definitiva dessa pessoa”. Poder este que se faz presente, entre outras esferas, no controle da economia, da política e da subjetividade intelectual desde o colonialismo até a atualidade (BALLESTRIN, 2013). A formação de estereótipos através de histórias únicas e o cerceamento da informação que silencia qualquer outra perspectiva (ALVES; ALVES, 2012),

¹³ Transcrição de palestra ministrada em 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 25 mai. 2020.





e conecta à colonialidade do poder¹⁴, à referida impossibilidade e aos processos de condicionamento descritos ao longo do presente artigo da seguinte maneira:

Os meios de comunicação não são meras formas de transporte de informações, mas dotados de textos que revelam significados culturais criados em determinados períodos históricos e que estão ligados a transformações comportamentais e mudanças intelectuais objetivas nos receptores (ALVES; ALVES, 2012, p. 6).

Em um mundo onde a informação é vital, privar um grupo dela equivale à sentenciá-lo, literalmente, à morte. Dessarte, torna-se mais fácil ver que o produto final deste complexo quebra-cabeça sócio-político é a marginalização intencional com fins estratégicos, surgindo em categorizações de raça e classe social, principalmente.

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do bio-poder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18).

A falta de uma educação a nível qualitativo e baseada em um ideário mercantil contribui para a presente e duradoura elitização em quadros decisórios importantes. Dessa forma, o futuro popular esteve amarrado a interesses específicos e benéficos para apenas uma pequena porcentagem da população, reflexo de um processo histórico eurocêntrico de colonização e exploração que se arrastou ao longo dos séculos.

5. Referências Bibliográficas

ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. Bahia: BOCC, 2012.

ARAÚJO, MARIA. C. **Prospectos da democracia na América Latina em 2006**. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2006, p.1-13.

BALEM, Nair M.. **Revisitando conceitos: alfabetismo/analfabetismo e respectivos neologismos**. Revista de Ciências Humanas. UFRGS. p. 133–150, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

¹⁴ “A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989 [...]. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia ‘a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial’ (GROSFOGUEL, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRIN, 2013, pp. 99-100).





BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento: Caderno do Professor**. Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2005. 64 p.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista*. Polis, [s. l.], 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/4122>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Zazie Edições, p. 05-55, 2018.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p.p. 151-169, 2010.

CEPAL. **Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. 1. ed. Santiago: Nações Unidas, 2015. 121 p.

CEPAL. **Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe 2013**. Santiago: Nações Unidas, 2013.

CEPAL. **Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe 2017**. Santiago: Nações Unidas, 2018.

COUTINHO, Marcius Vinicius. **A Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais: uma proposta de agenda de pesquisa nas Ciências Sociais**. 42º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2018.

FALETTO, Enzo. **Los años 60 y el tema de la dependencia**. Estudos Avançados, v. 12, n. 33, p. 109-117, 1 ago. 1998.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e aum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. 680 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. **Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 265-277.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 351 p.

GUADALUPE, César; POZUELO, Julia R.; ROSA, Santiago G. **The Latin American Learning Barometer: Moving Forward in Access, Lagging Behind in Learning**. Global Economy and Development, Working Paper 93, 2015.





HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. **Ethnoscientia**, [S.l.], v. 3, n. 2, ago. 2018. ISSN 2448-1998. Disponível em: <<http://www.ethnoscientia.com/index.php/revista/article/view/193>>. Acesso em: 06 Mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.22276/ethnoscientia.v3i2.193>.

LIMA, Fátima. **Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 70 (no.sep.): 20-33, 2018.

LÓPEZ, L. E.; KÜPER, Wo. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Revista Iberoamericana de Educación – OEI, n. 20, 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>. Acesso em: 6 jan. 2020.]

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARRACH, Sonia A. **“Neoliberalismo e Educação”**. In: BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI, Paulo; MARRACH, Sonia A.; SILVA, Celestino A. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições, 2018.

NERCESIAN, Inés.; ROSTICA, Julieta. **Todo lo que necesitas saber sobre América Latina**. 1ª. ed. Buenos Aires: Editorial Piadós, 2014. 301 p.

OECD. **PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries**. Volumes I, II, III, 2019.

OEI. **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Primeira versão**, 2008.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: EDGARDO Lander. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 227-278.

RIBEIRO NETO, Paulo Henrique. Educação e Relações Internacionais: Diálogos Possíveis. **Revista Todavia**, Porto Alegre, v. 1, ed. 1, p. 33-46, 2016.

SANTOS, Theotônio dos. A Teoria da Dependência: um balanço. A Teor. da Dependência Balanço e Perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. .

SILVA, Claudia Z.. **Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena**. 1. ed. Costa Rica: Calas, 2019. 123 p.





SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**. UNESP. p. 96–100, 2004.

SOUSA, Marlucy S. A. **Raça e Educação na América Latina: um estudo comparado do pensamento de José Veríssimo (Brasil/1857-1916) e José Ingenieros (Argentina/1877-1925)**. Orientador: Sônia Maria da Silva Araújo. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_marlucy.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOUZA, Ailton de. **América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história**. In: PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011

STAVENHAGEN, Rodolfo. Indigenous Peoples and the State in Latin America: An Ongoing Debate. In: SIEDER, Rachel (ed.). **Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy**. Londres: Palgrave Macmillan, 2002. cap. 1, p. 24-44.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. Leis e Costumes., 1835.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales**. 1982. Acesso em: 6 mar. 2020. Disponível em: <<http://bit.ly/39ulexw>>

UNESCO. **Meeting Commitments: Are Countries on Track to Achieve SDG 4?** UNESCO Institute for Statistics, 2019.

UNESCO. **Alfabetização**. 2020. Acesso em: 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/literacy/>>

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

