



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA E
HISTÓRIA (ILAESP)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA
AMÉRICA LATINA (PPG-ICAL)

**O currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA: entre o colonial e o
decolonial**

DANILO ESPINDOLA CATALANO

Foz do Iguaçu
2026

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA E
HISTÓRIA (ILAESP)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA
AMÉRICA LATINA (PPG-ICAL)

O currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA: entre o colonial e o decolonial

DANILO ESPINDOLA CATALANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Integração Contemporânea da América Latina.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Spyer Dulci
Coorientadora: Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei

DANILO ESPINDOLA CATALANO

O currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA: entre o colonial e o decolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Integração Contemporânea da América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Spyer Dulci
Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Coorientadora: Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Cibeles Krause-Lemke
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Prof. Dr. Gregório Pérez de Obanos Romero
Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Foz do Iguaçu, 07 de Maio de 2026

Catalogação elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação
Catalogação de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

C357

Catalano, Danilo Espindola.

O currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA: entre o colonial e o decolonial / Danilo Espindola Catalano. - Foz do Iguaçu, 2026. 101 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina. Foz do Iguaçu - PR, 2026.

Orientadora: Tereza Spyer Dulci.

Coorientadora: Jorgelina Ivana Tallei.

1. Ensino superior - Decolonialidade. 2. Educação Multicultural. 3. Bilinguismo. I. Dulci, Tereza Spyer. II. Tallei, Jorgelina Ivana. III. Título.

CDU 378:37.011.33

Agradecimentos

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à Profa. Dra. Tereza Spyer Dulci, que tornou possível todo o processo de construção e reflexão desta dissertação. Ao longo dessa trajetória, esteve constantemente atenta às minhas dificuldades, tanto acadêmicas quanto pessoais, oferecendo uma orientação cuidadosa, sensível e comprometida, que ultrapassou os limites da pesquisa e contribuiu significativamente para meu crescimento como pesquisador e como pessoa.

Em seguida, agradeço à minha coorientadora, Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei, cuja contribuição foi fundamental para meu desenvolvimento durante o estágio de docência e para as reflexões que orientaram o percurso desta pesquisa. Sua atenção, disponibilidade e acompanhamento, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal, foram essenciais ao longo desse processo. A atuação conjunta de ambas configurou uma orientação pela qual só posso expressar minha mais profunda gratidão.

Agradeço também às professoras que participaram da banca de qualificação, em especial à Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos, cujas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento do projeto, indicando caminhos que possibilitaram seu aprofundamento e a consolidação da pesquisa até a etapa de defesa. Igualmente importantes foram as considerações da Profa. Dra. Heloisa Marques Gimenez, que despertaram a necessidade de aprofundar meus estudos sobre a universidade. Mesmo sem ter vivenciado a graduação na UNILA, suas observações possibilitaram uma compreensão mais ampla da experiência institucional, aproximando esta pesquisa das especificidades e das realidades da universidade.

Para a banca de defesa, agradeço novamente à Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos, que acompanhou o trabalho desde a qualificação, contribuindo de maneira decisiva em ambas as etapas e enriquecendo a versão final desta dissertação com novas reflexões. Agradeço, igualmente, à Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke e ao Prof. Dr. Gregório Pérez de Obanos Romero, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa, dedicando seu tempo à leitura deste trabalho e oferecendo contribuições fundamentais para sua conclusão.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL), pelo acolhimento institucional e pelas condições oferecidas para o desenvolvimento desta pesquisa. O ambiente acadêmico, o diálogo constante e as discussões promovidas no âmbito do programa foram fundamentais para a construção desta dissertação e para minha formação como pesquisador.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma análise documental centrada no eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos (CCE) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a partir de uma perspectiva decolonial. Busca-se compreender como a política pedagógica da instituição — em contraste com o próprio processo de construção da universidade — concebe os conceitos de interculturalidade e bilinguismo. Para tanto, estabelece-se um diálogo entre as concepções apresentadas nos documentos institucionais e as discussões desenvolvidas por autoras e autores como Catherine Walsh (2014), na definição de interculturalidade; Aníbal Quijano (2020), na contextualização da decolonialidade que fundamenta esta pesquisa; e Antonieta Heyden Megale (2018), na elaboração do conceito de bilinguismo. A partir dessas contribuições teóricas, tais conceitos constituem a base analítica para a leitura das especificidades do CCE. A análise evidencia que, embora a interculturalidade e o bilinguismo estejam presentes como princípios orientadores da política pedagógica da universidade, ambos são tratados de forma limitada em seus fundamentos teóricos e em sua materialização nas práticas institucionais. Verificou-se, ainda, que a centralidade atribuída às duas línguas oficiais, a predominância de docentes brasileiros e a reduzida participação das comunidades na formulação do projeto institucional constituem desafios para a consolidação de uma proposta intercultural crítica. Conclui-se que a aproximação da UNILA a práticas interculturais de caráter decolonial depende não apenas do aprofundamento conceitual de sua política pedagógica, mas também da ampliação da participação das comunidades que compõem seu território de inserção e da reconfiguração de suas bases epistemológicas. Embora a diversidade latino-americana imponha desafios à construção de um projeto que contemple todo o continente, a pesquisa indica que o fortalecimento das relações interculturais com a região fronteira em que a universidade está inserida pode representar um caminho mais consistente para a efetivação dos princípios que orientaram sua criação.

Palavras-chave: Decolonial. Colonialidade. Interculturalidade. Bilinguismo. UNILA.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis documental centrado en el eje de Lenguas del Ciclo Común de Estudios (CCE) de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), desde una perspectiva decolonial. Se busca comprender cómo la política pedagógica de la institución —en contraste con el propio proceso de construcción de la universidad— concibe los conceptos de interculturalidad y bilingüismo. Para ello, se establece un diálogo entre las concepciones presentes en los documentos institucionales y las discusiones desarrolladas por autoras y autores como Catherine Walsh (2014), en la definición de interculturalidad; Aníbal Quijano (2020), en la contextualización de la decolonialidad que fundamenta esta investigación; y Antonieta Heyden Megale (2018), en la elaboración del concepto de bilingüismo. A partir de estas contribuciones teóricas, dichos conceptos constituyen la base analítica para la lectura de las especificidades del CCE. El análisis evidencia que, si bien la interculturalidad y el bilingüismo están presentes como principios orientadores de la política pedagógica de la universidad, ambos son abordados de manera limitada en sus fundamentos teóricos y en su materialización en las prácticas institucionales. Asimismo, se constató que la centralidad atribuida a las dos lenguas oficiales, el predominio de docentes brasileños y la reducida participación de las comunidades en la formulación del proyecto institucional constituyen desafíos para la consolidación de una propuesta intercultural crítica. Se concluye que la aproximación de la UNILA a prácticas interculturales de carácter decolonial depende no solo de una mayor profundización conceptual de su política pedagógica, sino también de la ampliación de la participación de las comunidades que conforman su territorio de inserción y de la reconfiguración de sus bases epistemológicas. Aunque la diversidad latinoamericana impone desafíos para la construcción de un proyecto que contemple a todo el continente, la investigación indica que el fortalecimiento de las relaciones interculturales con la región fronteriza en la que se inserta la universidad puede representar un camino más consistente para la concreción de los principios que orientaron su creación.

Palabras clave: Decolonial. Colonialidad. Interculturalidad. Bilingüismo. UNILA.

ABSTRACT

This research aims to conduct a documentary analysis focused on the Languages axis of the Common Cycle of Studies (CCE) at the Federal University for Latin American Integration (UNILA) from a decolonial perspective. It seeks to understand how the institution's pedagogical policy—contrasted with the university's own founding process—conceives the concepts of interculturality and bilingualism. To this end, a dialogue is established between the conceptions presented in the institutional documents and the discussions developed by scholars such as Catherine Walsh (2014), regarding the definition of interculturality; Aníbal Quijano (2020), regarding the decolonial perspective that underpins this research; and Antonieta Heyden Megale (2018), regarding the concept of bilingualism. Based on these theoretical contributions, these concepts constitute the analytical framework for examining the specificities of the CCE. The analysis shows that, although interculturality and bilingualism are presented as guiding principles of the university's pedagogical policy, both are addressed in a limited manner regarding their theoretical foundations and their implementation in institutional practices. Furthermore, the centrality assigned to the university's two official languages, the predominance of Brazilian faculty members, and the limited participation of local communities in the formulation of the institutional project constitute significant challenges to the consolidation of a critical intercultural proposal. The findings indicate that UNILA's advancement toward decolonial intercultural practices depends not only on a deeper conceptual development of its pedagogical policy but also on expanding the participation of the communities that constitute its territory of engagement and on reconfiguring the epistemological foundations that guide knowledge production. Although Latin America's diversity poses challenges to the construction of a project capable of encompassing the entire continent, the study suggests that strengthening intercultural relations with the border region in which the university is located may provide a more consistent path toward fulfilling the principles that inspired its creation.

Keywords: Decolonial. Coloniality. Interculturality. Bilingualism. UNILA.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Decolonialidade	4
1.2 <i>Interculturalidade</i>	7
1.3 <i>Bilinguismo</i>	8
1.4 <i>Língua e idioma: suas diferenças conceituais</i>	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E RELEVÂNCIA DO TEMA	13
2.1. Problema, objetivos e questões “suleadoras”	16
2.2. <i>Metodologia e estrutura do trabalho</i>	18
2.3. <i>Tensões entre multiculturalidade e interculturalidade</i>	21
3. A CRIAÇÃO DA UNILA: MISSÃO E PRINCÍPIOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	29
3.1 Tensões entre integração regional e projeto institucional: uma leitura crítica	31
4. A UNILA E O CICLO COMUM DE ESTUDOS: IDEIAS E CONCEITOS	34
4.1 O Ciclo Comum de Estudos: uma análise dos conceitos	46
4.2 <i>Síntese analítica: limites interculturais e permanências coloniais no CCE</i>	53
5. PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS BILÍNGUES NOS DEMAIS PAÍSES LATINO-AMERICANOS	56
5.1 Educação Intercultural Bilíngue Equatoriana	57
5.2 <i>Escola Ayllu de Warisata</i>	59
5.3 <i>Bachillerato Intercultural Muxatena</i>	60
6. O COLONIAL NA UNILA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO E A INTERCULTURALIDADE	64
7. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE BILINGUISMO E COLONIALIDADE	68
7.1 Análise do Ciclo Comum de Estudos em relação com os PDIs	75
7.2 <i>A ausência de línguas originárias: desafios epistemológicos</i>	80
7.3 <i>Desafios e possibilidades de uma pedagogia transformadora</i>	85
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
9. REFERÊNCIAS	94

Imagens

Imagem 1 - UNILA para los pueblos	68
--	-----------

Gráficos

Gráfico 1 - Docentes ICAL/IELA	37
Gráfico 2 - Colegiado do Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA).....	39
Gráfico 3 - Distribuição dos povos indígenas na UNILA	81

Tabelas

Tabela 1 - Documentos utilizados na pesquisa	19
Tabela 2 - Bilinguismo, multiculturalidade X interculturalidade no CCE	40
Tabela 3 - Conceitos expostos no Ciclo Comum de Estudos	47
Tabela 4 - Relação entre os PDIs	76

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a trajetória do pesquisador em contato com a cultura hispânica, aspecto que se configura como um dos principais alicerces da motivação e da escolha do tema desta pesquisa, cabe mencionar as sucessivas viagens realizadas a países hispano-americanos, como Chile, Colômbia, Paraguai, Uruguai, Argentina, Peru e Equador. Essas experiências não ocorreram em um contexto estritamente turístico ou superficial, mas foram marcadas pelo contato direto com as culturas locais, possibilitado por uma postura investigativa e aberta ao diálogo intercultural, o que favoreceu o estabelecimento de vínculos pessoais que permanecem até o presente.

A curiosidade em compreender as gírias, as expressões coloquiais e os aspectos culturais vivenciados durante essas experiências proporcionou aprendizagens que, posteriormente, passaram a integrar também a prática docente. Tais vivências constituíram uma base relevante para consolidar a aproximação do pesquisador com o pensamento decolonial, bem como para fortalecer a valorização das culturas latino-americanas.

Ao iniciar a docência em aulas particulares de espanhol, emergiu o desafio de estruturar um curso de forma consistente. Esse desafio decorria não apenas da inexperiência inerente ao início da atividade docente, mas também da necessidade de construir uma proposta de ensino orientada para a realidade latino-americana. Foi nesse processo que a relação entre língua, cultura e formação crítica passou a ocupar um lugar central, contribuindo para a formulação das inquietações que deram origem à presente pesquisa.

A partir dessas experiências, articuladas entre a vivência pessoal e a prática docente, constituiu-se, de maneira progressiva, um conjunto de inquietações que ultrapassou o âmbito da experiência individual e passou a configurar-se como um problema de investigação. Esse percurso resultou, inicialmente, na elaboração de um projeto de pesquisa voltado à compreensão sistemática das relações entre língua, cultura e formação no contexto latino-americano. Posteriormente, esse projeto foi desenvolvido e aprofundado, culminando na presente dissertação de mestrado.

Esta dissertação contou com o uso de ferramentas de inteligência artificial, em especial o ChatGPT (GPT-4o), como apoio à organização textual e à revisão linguística, com o objetivo de tornar o processo de escrita mais eficiente. Ressalta-se,

contudo, que a autoria, as reflexões analíticas e a construção argumentativa permanecem integralmente sob responsabilidade do pesquisador.

Nesse sentido, torna-se relevante contextualizar minha relação tanto com a América Latina quanto com a prática docente, uma vez que esta dissertação se propõe a analisar o currículo do Ciclo Comum de Estudos (CCE) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com foco no eixo de línguas. Busca-se compreender como os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são formulados nos documentos institucionais da universidade e em que medida se articulam, ou não, a uma perspectiva decolonial.

A perspectiva decolonial, que orienta esta pesquisa, fundamenta-se, entre outros autores, nas contribuições de Aníbal Quijano (2020), cuja formulação sobre a colonialidade do poder estabelece uma distinção entre colonização e colonialidade. Enquanto a colonização refere-se ao processo histórico de dominação política e territorial, a colonialidade diz respeito à permanência de padrões de poder, de produção do conhecimento e de hierarquização social que persistem mesmo após o fim das administrações coloniais. A decolonialidade, nesse contexto, não consiste na simples negação desses processos, mas na construção de alternativas epistemológicas, políticas e culturais capazes de romper com a lógica colonial ainda presente nas sociedades latino-americanas. Essa compreensão constitui o principal referencial teórico que orienta as reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação.

Por se tratar de uma universidade temática, a UNILA atribui ao Ciclo Comum de Estudos um papel central na apresentação de seus fundamentos teóricos, de seus princípios institucionais e de seu projeto de integração latino-americana. Nesse sentido, analisar o CCE, especialmente seu eixo de línguas, torna-se relevante para compreender como a universidade formula e institucionaliza conceitos fundamentais, como bilinguismo e interculturalidade.

Considerando essa relação entre trajetória pessoal, prática docente e interesse acadêmico, a pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de análise documental, tendo como objeto principal o eixo de línguas do CCE e, complementarmente, outros documentos institucionais da UNILA, utilizados para contextualizar historicamente e interpretar seu projeto pedagógico e institucional.

O objetivo central deste trabalho consiste em analisar o Ciclo Comum de Estudos da UNILA, com foco em seu eixo de línguas, a fim de compreender como os

conceitos de bilinguismo e interculturalidade são formulados nos documentos institucionais e em que medida se articulam a uma proposta de caráter decolonial.

A dissertação está organizada em sete capítulos, além desta introdução e das considerações finais, construindo um percurso analítico que articula referencial teórico, contextualização institucional e análise crítica do objeto investigado.

Inicialmente, desenvolve-se o referencial teórico que sustenta a pesquisa, com foco nas discussões acerca da colonialidade, da decolonialidade, da interculturalidade e do bilinguismo. Mais do que apresentar definições conceituais, busca-se situar essas categorias no interior de debates mais amplos sobre produção do conhecimento, relações de poder e disputas epistêmicas na América Latina, estabelecendo as bases analíticas que orientam toda a investigação.

Em seguida, apresenta-se o contexto da UNILA e do campo educacional latino-americano, explicitando o problema de pesquisa, os objetivos, as questões norteadoras e os procedimentos metodológicos adotados. Nesse movimento, procura-se evidenciar a relevância do estudo, especialmente no que se refere às tensões entre as propostas institucionais de interculturalidade e suas possibilidades concretas de materialização.

Posteriormente, a análise volta-se para o processo de criação da UNILA, examinando seus princípios fundadores, sua vinculação aos projetos de integração regional e os sentidos atribuídos à ideia de universidade latino-americana. Busca-se compreender, nesse momento, como se constitui o horizonte institucional que fundamenta a proposta educacional analisada.

Na sequência, é apresentado o Ciclo Comum de Estudos, com especial atenção ao eixo de línguas, buscando compreender como os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são mobilizados em seus documentos. A análise permite identificar tanto suas formulações quanto suas ambiguidades, evidenciando tensões entre a proposta pedagógica e sua fundamentação teórica.

A discussão amplia-se por meio do diálogo com experiências educacionais desenvolvidas em países como Equador, Bolívia e México, mobilizadas como campo comparativo. Essas experiências permitem tensionar o caso da UNILA ao evidenciar outras formas de articulação entre língua, território, comunidade e relações de poder, deslocando a análise para além do plano estritamente institucional.

Retomando o caso da universidade, desenvolve-se uma leitura crítica do Ciclo Comum de Estudos à luz do referencial teórico mobilizado, buscando identificar

permanências da colonialidade na forma como o bilinguismo e a interculturalidade são concebidos. Esse movimento evidencia os limites da proposta institucional quando confrontada com uma perspectiva decolonial.

Por fim, aprofunda-se a análise mediante a articulação das diferentes dimensões do problema investigado, examinando a relação entre os documentos institucionais, a ausência das línguas originárias como questão epistemológica e os desafios implicados na construção de uma pedagogia intercultural de caráter transformador. Trata-se de um momento de síntese, no qual os elementos desenvolvidos ao longo da dissertação são retomados à luz das discussões teóricas que orientam a pesquisa.

1.1. Decolonialidade

As discussões que serão apresentadas baseiam-se nas principais contribuições teóricas dos autores mobilizados, de modo a delimitar os conceitos centrais desta dissertação. Parte-se de uma reflexão acerca da decolonialidade, seguida pelas noções de interculturalidade e bilinguismo que, embora interrelacionadas, são aqui organizadas de forma a explicitar seus encadeamentos, sem perder de vista a premissa decolonizadora que orienta todo o capítulo.

O conceito basilar desta pesquisa — a decolonialidade — e suas referências teóricas são contextualizados a partir de uma perspectiva “suleadora” do CCE. Isso implica que, para além do detalhamento e da definição conceitual, assumo, como parte dessa postura decolonizadora, a priorização de produções de autores e autoras latino-americanos, contemplando diferentes posições e trajetórias — homens e mulheres, sujeitos indígenas, negros e brancos —, de modo a ampliar o horizonte epistemológico da análise.

Pela característica decolonial da presente pesquisa, explícito o uso do termo sulear no lugar de nortear, pois o hemisfério em que ela está sendo realizada é o Sul e não no Norte.

[...] Obedecendo cegamente a essa regra NORTEada, precisaríamos cavar um túnel na direção do Hemisfério Norte para, uma vez chegando ao outro lado do Planeta, olhar no sentido norte e ver a Estrela Polar para que então, uma vez NORTEados, viajarmos de volta ao Sul e, conhecendo o sentido sul sabermos que o Cruzeiro está atrás de nós. (Campos, 2019, p. 15).

Relacionando os aspectos geográficos e históricos, é possível demarcar uma diferença entre os termos *sulear* e *nortear*, os quais indicam, simultaneamente, uma posição geográfica no globo e uma posição política e epistemológica dos povos colonizados. Essa distinção aproxima-se das discussões que serão desenvolvidas ao longo desta reflexão. Assim, seria contraditório adotar a metáfora do Norte como orientação desta pesquisa, uma vez que ela é produzida no Sul Global e se fundamenta em referenciais críticos latino-americanos. Dessa forma, opta-se pela utilização do termo *sulear* em lugar de *nortear*, assumindo uma escolha que transcende a dimensão geográfica e se insere no horizonte teórico que orienta esta pesquisa.

A utilização do termo “nortear” pode ser compreendida como parte de uma racionalidade colonial, na medida em que estabelece o Norte como parâmetro de orientação epistemológica. Sob essa lógica, o Sul é frequentemente concebido como um espaço que deve tomar o Norte como referência para que suas produções intelectuais sejam reconhecidas, legitimadas ou consideradas dignas de integrar os debates acadêmicos.

Uma das reflexões que orienta a construção desta pesquisa remete à chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, em 1492. Embora o território já fosse habitado por povos que possuíam suas próprias histórias, conhecimentos e formas de nomear o mundo, foi a narrativa europeia que atribuiu a esse acontecimento um significado histórico universal. A partir dessa perspectiva, a chegada de Colombo passou a ser reconhecida como o marco do fim da Idade Média e do início da Idade Moderna, interpretação amplamente difundida e internacionalmente legitimada, apesar de desconsiderar as temporalidades e os referenciais históricos dos povos originários. *América se constituyó como el primer espacio / tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad.* (QUIJANO, 2020, p. 862).

Se constrói, portanto, um novo padrão mundial, que irá estabelecer novas formas de ser, estar e poder, que anteriormente não foram protagonizadas em terras antigas, mas que viriam a ser estrategicamente elaboradas para subjugar os povos anteriores à chegada europeia do “Novo Mundo”. Este procedimento, foi chamado de colonização. (Quijano, 2020).

É possível considerar, que na história mundial eurocêntrica, como apresenta em seus escritos Walter Mignolo (2007), que por um fenómeno conjunto, nasce a

colonialidade, colonização e a modernidade, não podendo essas serem consideradas separadamente. Isso ocorreu, pois a colonização precisou de maneiras de realizar uma organização a suas dominações no novo continente. [...] *En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.* (QUIJANO, 2020, p. 863).

A exemplo do que defende Aníbal Quijano (2020), para outorgar legitimidade ao poder colonialista, foram impostas aos povos colonizados distintas relações de dominação a exemplo da nomenclatura exposta de quais seriam vistos como sujeitos e quais seriam subjugados por estes. Está, que resgatando suas definições conceituais tem a ver com a *colonialidade do poder*.

Essa realidade foi imposta tanto aos povos que já habitavam os territórios invadidos quanto àqueles que, com o passar dos anos, passaram a ser conhecidos como “criollos” (filhos de europeus nascidos na América), contribuindo para a construção das próprias ideias de América e, posteriormente, de América Latina, compreendidas como categorias históricas produzidas no interior da lógica colonial e mobilizadas como mecanismos de classificação e controle desses povos. [...] *La <<idea>> de América Latina es la triste celebración por parte de las élites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en realidad se hundieron cada vez más en la lógica de la colonialidad.* (Mignolo, 2007, p. 81).

As independências das colônias europeias, que outorgaram um sentimento de Estado-nação às nações independentes que nada mais são do que o manutenção da mesma lógica colonial, por terem se separado das metrópoles, mas na lógica atual capitalista elas continuam sendo dependentes. Isto é, conseguiram dismantelar a colonização, mas não a colonialidade.

Por isso, a decolonialidade se estrutura pela reflexão destas amarras colonialistas, para que se possa desconstruir o que por anos foi construído pelo poder hegemonicamente colonial.

A realidade de haver inserido antes do termo colonialidade o sufixo Des ou De, é tanto na língua espanhola¹ como no português², como indicam os dicionários, como o ato de desfazer, de destruir ou desconstruir, que é a base do que a teoria descolonial pretende realizar em sua prática.

¹ Disponível em: <https://dle.rae.es/des->, acesso em 23/05/2025.

² Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/165701>, acesso em 23/05/2025.

El giro des-colonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economías-otras, teorías políticas-otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidad, de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. (Mignolo, 2006, p.92).

Portanto, a ideia de decolonialidade que se adequa teoricamente aos preceitos desta pesquisa, se relaciona com a retórica de separação das amarras estruturadas pela colonialidade, pela prática de desconstrução e reconstrução de reflexões, maneiras de ser, saber e existir, que possam dar abertura a liberdade de pensamentos e formas de vida que possam se desvincular das retóricas impostas de maneira violenta ou não pelo imaginário imperialista.

1.2 Interculturalidade

Atrelado a esse processo decolonizador, foi sendo cunhado, — ao longo dos anos e com o amadurecimento das reflexões decoloniais, com base nos movimentos sociais de povos historicamente subjugados pela colonialidade, — o conceito de interculturalidade. [...] *Un pensamiento que no parte de la ideología estatal sino de la diferencia colonial.* (Walsh, 2006, p.54).

Por mais que relacionalmente esteja vinculada a atitudes políticas, ela não tem como protagonista os Estados nacionais, mas sim, no que se identifica pela diferença colonial, tanto epistêmica como acadêmica.

[...], la interculturalidad ha llegado a ser la herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y las políticas de la subjetividad del movimiento y su pensamiento y acciones en relación al problema de la colonialidad del poder. (Walsh, 2006, p. 55).

Catherine Walsh (2006), explica que a interculturalidade é a ferramenta que se apropria conceitualmente de uma reformulação das estruturas coloniais, que formam os pensamentos e ações contemporâneas da colonialidade do poder, percebendo as suas epistemologias e teorias, como as aludidas anteriormente sobre os “criollos”. A questão é estar constantemente desconstruindo o que foi imposto historicamente para ser criado algo que seja a semelhança dos povos colonizados e subjugados. (Cusicanqui, 2010).

Entretanto, essa conceituação reconhece as tensões inerentes ao processo de desconstrução e de reconhecimento da pluralidade das culturas que coexistem e se inter-relacionam constantemente, evidenciando tanto suas diferenças quanto as formas pelas quais essas relações podem se estabelecer, de maneira harmoniosa ou conflituosa. Nesse sentido, é possível compreender que a perspectiva intercultural fundamenta-se no diálogo, sem pressupor que dele decorram apenas resultados positivos. Ao contrário, reconhece que os conflitos, as assimetrias e as possibilidades de transformação constituem elementos inerentes à sua própria construção teórica e epistemológica.

Un mejoramiento de las condiciones para pensar y practicar la interculturalidad en el mundo de hoy requiere hacer frente a esta liturgia filosófica del abstraccionismo conceptual porque sin mundo real, que es siempre un intermundo de múltiples contextualidades, no hay lugar ni ocasión para que nazca lo intercultural. (Fornet-Betancourt, [s.d.]).

Ao considerar o conceito de interculturalidade em sua teorização, ele se apresenta de forma harmoniosa; no entanto, tal colocação não considera as diferenças epistêmicas dos indivíduos, que não tem características concretas, mas maleáveis e que, acabam gerando inúmeros conflitos. Por isso, não há espaço para que exista uma prática intercultural plenamente dita no âmbito epistêmico.

A interculturalidade epistêmica nasce necessariamente da indignação dos povos marginalizados historicamente e de suas indignações com as lógicas colonialistas, que são as causas da existência de movimentos sociais. Que, atreladamente ao pensamento intercultural, o bilinguismo poderia se tornar vetor para novos pensamentos e a produções acadêmicas na região e no mundo.

1.3 Bilinguismo

Referente ao conceito de bilinguismo que será apresentado, haverá a necessidade da apropriação de uma explicação que possa comprometer a ideia de

El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo. (Cusicanqui, 2010, p.71).

Possibilitar que a ideia de bilinguismo traspasse a explicação de que seja a possibilidade do indivíduo de comunicação em duas línguas, possibilitará que além de que as produções do conhecimento sejam realocadas da ordem mundial, possam dialogar igualmente para com outras formas de pensamentos e ideias, entendendo-as e agregando-as mutuamente, (com possíveis desavenças), o que independente da maneira que seja, permitirá o nascimento de interlocutores propriamente latino-americanos.

Essa explicação articula o conceito de repertório linguístico³, que supõe a base de uma competência plurilíngue na qual o indivíduo pode permear e dialogar com às diversas realidades de sua competência ultrapassando a sua individualidade, possibilitando-lhe a capacidade de comunicação e entendimento do outro e de si mesmo.

O conceito de bilinguismo considera que existem distintas formas de vivenciá-lo, independentemente da capacidade de comunicação em duas línguas. Conforme argumenta Antonieta Heyden Megale (2005), ser bilíngue não está atrelado exclusivamente à fluência em dois idiomas, mas envolve a participação em diferentes práticas linguísticas, culturais e sociais. Nessa perspectiva, as línguas não podem ser compreendidas de forma dissociada das experiências culturais que as atravessam, de modo que o indivíduo constrói diferentes formas de pertencimento e identificação ao longo de sua trajetória. Assim, o bilinguismo constitui uma experiência dinâmica, na qual língua, cultura e identidade se articulam continuamente, assumindo configurações diversas conforme os contextos vivenciados.

Quando o indivíduo entende que a sua capacidade bilíngue não é apenas linguística, mas cultural, histórica e social, este contexto lhe possibilita ter uma concepção multidimensional que torna necessário o aproveitamento de conhecimentos de demais disciplinas. *Concepções multidimensionais não apenas são embasadas nas teorias de comportamento linguístico, como também levam em consideração noções oriundas de diversas disciplinas: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística.* (Megale, 2005, p.7).

Ao compreender a configuração linguística dos indivíduos a partir da perspectiva do bilinguismo, torna-se necessário considerar as diversas dimensões

³ Se considera pela habilidade de um indivíduo de agregar demasiadas competências e contextualizações diante de uma ou demais línguas. Disponível em: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico>, acesso em 13/03/2026.

que constituem esse processo. Trata-se de um conceito dinâmico e multifacetado, cuja compreensão exige reconhecer as particularidades de cada sujeito e as diferentes formas pelas quais as línguas são adquiridas, utilizadas e ressignificadas ao longo de sua trajetória. Dessa maneira, o bilinguismo não pode ser reduzido à simples aquisição de duas línguas ou idiomas, compreensão que atende mais a uma lógica institucional de classificação do que à complexidade dos processos linguísticos, culturais e identitários que o constituem.

Ou seja, deve-se considerar, inclusive, se o educando compreenderá sua experiência bilíngue a partir de uma concepção institucional, centrada no domínio de dois idiomas, ou de uma perspectiva que reconheça as línguas em seus processos históricos, culturais e sociais. [...] *El concepto de bilingüismo va mucho más allá, de la perspectiva lingüística, es tan complejo, su presencia responde a diferentes factores: la edad, el proceso de adquisición, el nivel de uso, el nivel de conocimiento y el modo de hablar.* (Chusi; Cruz; Quispe, 2021, p. 42).

No que tange à realidade do indivíduo, o conceito de bilinguismo será analisado para além de uma perspectiva estritamente linguística, buscando evidenciar as múltiplas relações e especificidades que constituem a experiência de cada sujeito. Nessa direção, torna-se necessária uma abordagem interdisciplinar capaz de contemplar a complexidade desse conceito e de atender aos objetivos desta pesquisa. Como defendido desde a introdução desta dissertação, não é possível compreender uma língua de forma dissociada da cultura e, conseqüentemente, das dimensões sociais, históricas e políticas que constituem a realidade de seus falantes. Assim, um ensino bilíngue que pretenda responder à complexidade do bilinguismo deve considerar as experiências, os contextos e as formas de pertencimento dos educandos, articulando diferentes áreas do conhecimento na construção do processo educativo.

1.4 Língua e idioma: suas diferenças conceituais

Para contextualizar a diferenciação dos conceitos de língua e idioma, é estabelecida uma posição marcadamente decolonial, buscando aclarar academicamente e ser compreendida e utilizada para o decorrer das reflexões que virão a ser apresentadas.

Considerando que, ao realizar buscas em dicionários, pode-se obter um entendimento explicativo de cada palavra existente em uma determinada língua,

marcando os principais motivos pelos quais distintas culturas nomearam tal conceito ou objeto, contexto este que dá legitimidade ao uso desta metodologia à proposta do capítulo⁴.

[...], al hablar de la lengua, es preciso tener en cuenta que es a través de ella que los individuos logran compartir características y construir culturas y procesos sociales diferenciados y diferenciadores frente a otros grupos, a partir de lo lingüístico y lo simbólico. (Daza, 2005, p.14).

A ideia de língua, é possível considerar o exposto no dicionário online, (por ser mais acessível e ter a mesma competência dos físicos), sendo o conjunto de maneiras de comunicação comuns a um determinado povo ou civilização, podendo ser a escrita, fala, desenhos, sinais ou mímicas⁵, o que consequentemente resulta na possibilidade de se compartilhar ideias e características individuais, para assim contextualizarem a realização de culturas próprias que fazem destas a identidade de determinados grupos.

Com base no exposto, a língua se expõe conceitualmente como a expressão e o meio pelo qual determinadas culturas podem se ordenar e se construir continuamente, o que a faz carregada de símbolos, que só podem ser desvendados pelo povo que os criaram, diferenciando um do outro.

[...]; y el otro, el de la variedad de los conquistadores, mediante la cual ejerce la fuerza, se impone otra realidad y se construye un sistema de representación ajeno a las formas existentes, pero útil para las pretensiones de dominación y de evangelización de los oriundos de América quienes, según los españoles, carecían de alma y entendimiento, y sólo a través de una imposición lingüística y simbólica, iban a poder abandonar su estado de “animalidad”. (Daza, 2005, p.18).

Em contraste com o que apresenta o dicionário referente ao idioma ser a linguagem de uma nação independente e por ser uma característica identificadora de

⁴ Segundo a autora, Maria Tereza Camargo Biderman (2006), as terminologias e nomeações se contextualizam por serem uma forma de conhecimento, pois é por meio delas que se significa as realidades. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000200014&script=sci_arttext&tlng=pt, acesso em 12/03/2026.

⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lingua/>, acesso em 05/06/2025.

indivíduos considerados como parte de um determinado Estado-nação⁶. A insuficiência desta definição advinda do dicionário, se mostrou insuficiente para esta pesquisa e, por isso, se aproxima da conceitualização que considera o idioma como uma arma da *colonialidade do poder*, impondo a variedade dos conquistadores por sobre as existentes na região conhecida por América, para que assim, pudessem concretizar a sua dominação e consequentemente a evangelização dos povos que consideraram inferiores.

Referente às definições apresentadas, serão utilizadas no decorrer da reflexão proposta, entendendo o idioma como as estruturas de comunicação que se impuseram institucionalmente para serem oficiais dos países latino-americanos e as línguas, como as diferentes maneiras de se expressar em todo o território, sejam elas indígenas ou não, mas perpassando as fronteiras nacionais e qualquer estrutura de dominação colonial, entendendo suas diferenças e semelhanças estruturalizantes, tanto em suas definições decoloniais como semânticas.

⁶ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/idioma>, acesso em 05/06/2025.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Historicamente, a UNILA se insere na educação nacional com base na Cartilha Institucional⁷, a qual, menciona a existência dos três eixos fundadores: bilinguismo, multiculturalidade e interdisciplinaridade.

O bilinguismo e a multiculturalidade/interculturalidade constituem o foco de atenção da presente pesquisa, por se mostrarem problemáticos desde o momento da apresentação da cartilha. *A interculturalidade parte da diversidade de culturas, visa desenvolver nos estudantes a reflexão a partir de um olhar heterogêneo, fazê-los capazes de refletir sobre a própria cultura (CCE, 2014, p. 13).*

Sobre a multiculturalidade: a partir da leitura dos documentos institucionais, é possível compreender que o conceito é frequentemente apresentado por um caráter aproximado — e por vezes quase equivalente — ao de interculturalidade.

Em diferentes trechos, observa-se o uso alternado de um ou outro termo para referir-se ao que se entende como a coexistência de diversas culturas que, ao conviverem em um mesmo espaço, estabelecem relações consideradas harmônicas. No entanto, existe uma distinção conceitual relevante entre multiculturalidade e interculturalidade.

Por essa razão, surge a necessidade desta atual pesquisa em realizar uma reflexão a cerca desta diferença, bem como as tensões que podem emergir a partir dela.

A partir dessa problematização será possível compreender com maior clareza a intenção presente no uso desses conceitos. [...] *Pelo fato de a Unila ser o projeto de uma universidade bilíngue, a produção do material de comunicação desenvolvido pela presidência e assessoria técnica da Comissão foi em português e espanhol (UNILA em Construção, 2009, p.138).*

Em relação ao bilinguismo, o documento busca apresentar uma explicação teórica com base na possibilidade de comunicação de um indivíduo em sua língua materna e em uma adicional, que no caso desta pesquisa, o enfoque é no português e espanhol, (por serem os idiomas institucionalizados considerados pela universidade), sem considerar os contextos de uma história colonial e suas influências culturais que se tornaram cruciais para a incorporação de vocabulários e novas

⁷ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://portal.unila.edu.br/secom/arquivos/cartilha-institucional-06-2022.pdf>, acesso em 22/11/2024.

formas de se expressar, tanto na Europa, — na região ibérica, — como ao considerar os povos latino-americanos. Sendo assim, se faz necessário o entendimento do que está atrelado à ideia do conceito de bilinguismo.

A exemplo do uso institucional do bilinguismo na UNILA, pode ser possível realizar uma contextualização com o expressado historicamente pelo contexto paraguaio como indica a autora Gaya Makaran:

[...], la predominancia del idioma nativo se hizo evidente a tal grado que el castellano era usado sólo por una pequeña élite de los letrados para el contacto con el exterior, mientras que el guaraní se convirtió en la lengua exclusiva de uso interno. (Makaran, 2004, p. 188).

Ao início da colonização espanhola no território que hoje é o Paraguai, a autora indica que devido a colocação social e política do idioma castelhano se estabelecer em um marcante contraponto para com o guarani, (que ela chama de idioma mestiço ou de guarani paraguaio), por ser constituído de uma concretude no território como a língua do exterior, apropriada por uma pequena elite da região, o que consequentemente a considerava letrada distintamente do guarani paraguaio, que era dos povos não letrados e da população historicamente marginalizada.

Seria dizer, que antes destas terem se tornado idiomas oficiais do Paraguai, elas se consolidaram como línguas distintamente separadas por uma característica de classe social.

O contexto sociopolítico do país, se considera que houve a necessidade de realizar uma reformulação nacional linguística que tem como base o bilinguismo, resultando na nacionalização paraguaia daqueles que antes eram pré-colombianos, pelo simples fato de serem fluentes em uma língua que constitucionalmente a consideram como idioma oficial (Lee, 2018). Ou seja, o país se apropriou do ensino aprendizagem tanto do espanhol como do guarani para marcar uma separação entre sua imagem internacional e seu contexto nacional. [...] *Lo que sí puede afirmarse es que la lengua del mestizo, el guaraní paraguayo, fue resultado del contacto intercultural e interlingüístico entre dos sociedades en relación desigual y colonizada.* (Makaran, 2004, p. 196).

Historicamente o governo paraguaio, a sua elite e o seu povo, sempre se posicionam, — segundo a literatura consultada, — por uma convivência permanentemente de conflito, este que se caracteriza pela existência no território, tanto do guarani paraguaio, como do castelhano, em que a língua do estrangeiro

colonialista, esteve constantemente e estrategicamente buscando se sobressair impedindo o uso da que é considerada inferior.

A relação entre bilinguismo e interculturalidade, marcante no exemplo do contexto paraguaio, pode ser aproveitada no sentido de que as atitudes constantes de uma língua buscar se impor sobre a outra, que por mais que o país nacionalmente seja considerado bilíngue, não possibilitou uma atitude intercultural, mesmo que haja possibilitado a valorização nacional de um povo anteriormente marginalizado.

A exemplo do Paraguai, o conceito de bilinguismo se caracteriza por ser a possibilidade de comunicação em duas línguas de forma igualitária para assim, ser possível a compreensão e o diálogo entre determinados grupos ou indivíduos. As definições mais recentes apresentam o bilinguismo como um fator muito mais distante do que a habilidade de fluência em duas línguas, considerando tudo que abarca o aprendizado individual de cada um e ao mesmo tempo as suas realidades e culturas (Jiménez et al, 2012).

É concomitantemente ter a fluência e carregar com ela a possibilidade do uso da língua, tudo que ela abarca e se compreende como tal, não considerando apenas uma habilidade dialógica, mas a origem da existência das distintas línguas, que se configuram como possíveis de comunicação por determinados grupos ou indivíduos. (Flory et. al, 2009).

Portanto, mostra-se possível considerar que, distintamente de como o governo e a elite paraguaia — que caracterizam o guarani e o espanhol como idiomas institucionalizados —, no que se refere ao bilinguismo, o principal aspecto que pode ser extraído desse exemplo para a presente pesquisa é sua capacidade de favorecer a manutenção das línguas como práticas culturais, reconhecendo que a língua não pode ser compreendida de forma dissociada dos elementos culturais que a constituem e lhe atribuem significado.

As relações sociais de conflito historicamente contextualizadas por Gaya Makaran (2004), se configuram de forma a perceber que socialmente a relação linguística pode ser conflituosa, distintamente da institucional, o que de certa forma se relaciona diretamente para com os gráficos que serão apresentados nos próximos capítulos, contrastando uma aproximação sistêmica entre a realidade paraguaia e a da UNILA.

Em questão do exemplo paraguaio, são distintas as relações para com uma instituição acadêmica, pois um se posiciona obtendo caracteres históricos e culturais

diferentes ao momento de se protagonizar uma reflexão mais aprofundada em seus contextos bilíngues, mas no que tange ao aproveitamento para a análise do conceito, é a questão de que uma língua, quando se torna um idioma, acaba institucionalmente por ser superiorizada perante as demais, resultando em um possível apagamento cultural e linguístico, o que foi apresentado no exemplo e no que virá a ser analisado no decorrer da pesquisa.

O processo de valorização nacional de uma cultura anteriormente marginalizada, apresentado no exemplo, mostra-se relevante para a presente pesquisa, uma vez que seu caráter institucional guarda aproximações com o contexto do qual fazem parte os nativos hispanofalantes, discentes e docentes da UNILA. Ainda que esse contexto se diferencie da realidade brasileira em diversos aspectos, observa-se uma dinâmica semelhante àquela vivenciada pelos “criollos” paraguaios.

Na Comissão Organizadora, que foi realizada em 2008 para concretizar a institucionalidade da universidade, a qual, recorreu a diversos acadêmicos e políticos da época, para pensarem as dinâmicas, as metodologias e a missão fundadora desta nova instituição, obtiveram diversas reuniões para chegarem a um consenso final, mas logo na primeira reunião, é possível observar o seguinte argumento: [...] *a Unila deveria estar comprometida com a diversidade étnica, linguística e cultural, imaginando o futuro a partir do passado.* (CI-UNILA, 2008, p. 2). Evidencia a relação que mencionei anteriormente entre o conceito de bilinguismo, para com a de interculturalidade, compreendendo-os de forma separada, mas ao mesmo tempo, marcando na análise, uma relação fundamental e epistêmica para com os documentos oficiais da universidade.

2.1. Problema, objetivos e questões “suleadoras”

Referente ao exposto no título deste subcapítulo, apresenta-se a análise do uso do termo “suleadoras” em lugar de “norteadoras”, não apenas como indicação da posição geográfica do pesquisador, mas como uma escolha epistemológica alinhada a perspectivas decoloniais, especialmente no sentido freiriano de construção de uma educação emancipatória. Trata-se, portanto, de uma opção conceitual coerente com os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa.

Em relação ao problema, esta dissertação se debruça sobre a análise dos conceitos de bilinguismo e interculturalidade presentes nos documentos institucionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com foco no Ciclo

Comum de Estudos (CCE), tomando como base o documento Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (CCE, 2014), bem como os documentos institucionais *UNILA em Construção* (2009) e os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013–2017; PDI 2019–2023).

Problema de pesquisa:

Em que medida o CCE da UNILA expressa uma proposta intercultural decolonial ou reproduz uma lógica multicultural de matriz colonial?

A formulação deste problema parte da constatação de que os documentos institucionais da universidade, especialmente o CCE (2014) e o documento *UNILA em Construção* (2009), mobilizam, por vezes de forma indistinta, os termos “multiculturalidade” e “interculturalidade”, o que suscita questionamentos acerca da precisão conceitual e das implicações teóricas e políticas dessa escolha. Considerando que tais conceitos não são equivalentes, torna-se necessário investigar como são empregados e quais projetos de formação sustentam-se no âmbito institucional.

Além disso, observa-se uma tensão entre a proposta institucional de integração latino-americana, fortemente presente no documento *UNILA em Construção* (2009), e sua materialização ao longo do desenvolvimento institucional, conforme evidenciado nos PDIs (2013–2017; 2019–2023), especialmente no que diz respeito à composição do corpo docente e discente e à centralidade da língua portuguesa. Nesse sentido, questiona-se em que medida a universidade consegue efetivar uma proposta que ultrapasse os limites de uma perspectiva nacional, aproximando-se de um projeto efetivamente latino-americano e intercultural.

A partir disso, desdobram-se as seguintes questões específicas:

- (1) Como os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são definidos nos documentos institucionais da UNILA, em especial no CCE (2014) e nos PDIs (2013–2017; 2019–2023)?
- (2) Em que medida essas definições se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva decolonial, conforme o referencial teórico adotado?
- (3) Há coerência entre os princípios institucionais formulados no documento *UNILA em Construção* (2009) e sua materialização no CCE?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o CCE da UNILA, com foco no eixo de línguas, a fim de compreender como os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são formulados nos documentos institucionais e em que medida se articulam a uma proposta de caráter decolonial.

2.2. Metodologia e estrutura do trabalho

Neste tópico, busca-se apresentar a metodologia adotada na presente dissertação, bem como explicitar a estrutura analítica que orienta o desenvolvimento da pesquisa, garantindo coerência entre problema, objetivos e procedimentos de investigação.

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental de natureza qualitativa, tendo como foco o exame de documentos institucionais da UNILA, com ênfase no CCE, especialmente em seu eixo de línguas. A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pela possibilidade de compreender, a partir dos documentos, as formas pelas quais os conceitos de bilinguismo e interculturalidade são formulados no âmbito institucional.

Conforme destacam Gómez e Iglesias (2004), a análise documental, ao representar sistemática e sinteticamente os documentos originais, facilita sua recuperação, interpretação e incorporação ao processo analítico, permitindo ao pesquisador não apenas descrever os documentos, mas produzir leituras que orientem novas compreensões sobre eles. Nesse sentido, a presente pesquisa se apropria da análise documental qualitativa como estratégia central para examinar o CCE e seus desdobramentos institucionais. O *corpus* da pesquisa é composto pelos seguintes documentos institucionais:

- UNILA em Construção (2009);
- Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (CCE, 2014);
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013–2017);
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019–2023).

Esses documentos foram selecionados por constituírem o núcleo de formulação, implementação e consolidação do projeto institucional da UNILA,

permitindo um recorte temporal que abrange desde sua criação até sua estruturação mais recente (2009-2023).

A organização desses documentos na pesquisa está sintetizada na Tabela 1, na qual se apresenta o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos como documento central da análise, enquanto os demais atuam como suporte para a contextualização histórica, institucional e teórica do objeto.

Tabela 1 - Documentos utilizados na pesquisa

A UNILA em Construção
PROJETO PEDAGÓGICO CICLO COMUM DE ESTUDOS
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2013-2017
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2019-2023

Fonte: Próprio autor

A partir da definição do *corpus*, a análise foi realizada por meio de leitura sistemática dos documentos, com identificação de trechos que tratam diretamente dos conceitos de bilinguismo e interculturalidade, bem como de suas articulações com a proposta institucional da universidade. Esse procedimento permite, conforme apontam Gómez e Iglesias (2004), individualizar e especificar as fontes analisadas, possibilitando maior precisão na interpretação dos dados.

Buscando alcançar os objetivos propostos, a análise documental foi conduzida com base na identificação, categorização e interpretação dos elementos presentes nos documentos, distinguindo e organizando os conteúdos de forma a possibilitar sua compreensão em relação ao problema de pesquisa. Nesse sentido, conforme indicam Alves *et al.* (2021), a análise documental requer rigor na seleção, organização e interpretação dos materiais, bem como a articulação com referenciais teóricos que sustentem as hipóteses e argumentos desenvolvidos.

Para fins de operacionalização da análise, foram consideradas como categorias centrais os conceitos de bilinguismo e interculturalidade, tal como apresentados nos documentos institucionais, em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa. A partir dessas categorias, buscou-se identificar as formas pelas quais esses conceitos são mobilizados, compreendidos e articulados no interior do CCE. O procedimento analítico seguiu as seguintes etapas:

- (1) leitura integral dos documentos selecionados;
- (2) identificação de trechos relevantes relacionados aos conceitos centrais da pesquisa;
- (3) organização dos excertos de acordo com os eixos analíticos definidos;
- (4) articulação entre os dados documentais e o referencial teórico mobilizado;
- (5) interpretação crítica dos resultados, considerando as tensões entre as formulações institucionais e as perspectivas decoloniais.

A escolha metodológica adotada permite compreender o CCE como expressão de um projeto institucional situado histórica e politicamente, cujas formulações conceituais refletem disputas, limites e possibilidades no campo da educação superior latino-americana.

Dessa forma, a metodologia não se limita à descrição dos documentos analisados, mas busca interpretá-los criticamente, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação às perspectivas decoloniais que fundamentam esta pesquisa.

A estrutura do trabalho organiza-se de modo a articular o referencial teórico, a contextualização institucional e a análise documental, permitindo que os resultados sejam apresentados de forma progressiva, em diálogo constante com o problema e os objetivos da pesquisa.

Por fim, para fins de operacionalização da análise, a leitura dos documentos foi orientada pela identificação de ocorrências explícitas e implícitas dos conceitos de bilinguismo e interculturalidade, bem como de seus usos contextuais ao longo dos textos institucionais. Foram considerados, especialmente, trechos que apresentavam definições conceituais, diretrizes pedagógicas e justificativas institucionais, permitindo observar não apenas a presença desses termos, mas as formas específicas de sua mobilização. A partir dessa estratégia, tornou-se possível identificar padrões

discursivos, lacunas conceituais e deslocamentos entre diferentes documentos, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado.

2.3. *Tensões entre multiculturalidade e interculturalidade*

No que se refere aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, a presente pesquisa opta por abordá-los segundo sua ordem de emergência no debate teórico. Assim, a análise inicia-se pelo multiculturalismo, tanto por sua anterioridade conceitual quanto por compreendê-lo como um mecanismo de reprodução da colonialidade e de manutenção das relações de dominação (Cusicanqui, 2010). A partir dessa discussão, busca-se problematizar seus limites para, posteriormente, desenvolver a perspectiva da interculturalidade como alternativa crítica ao paradigma multicultural.

Ao refletir sobre o conceito de multiculturalidade, inicialmente a partir da leitura da autora Silvia Rivera Cusicanqui (2010), é possível perceber que ela considera o termo sendo um mecanismo fundamental das elites para neutralizar as suas ações colonizadoras e maquiar uma falsa igualdade entre os indivíduos para que continuem sendo subjugados, criando uma espécie de “espelho”, que faz com que se possa camuflar as distintas formas de manipulação social que existem para o benefício de poucos.

Articuladamente com estas ideias, o autor Cauê Almeida (2024), apresenta a análise argumentativa referente às narrativas apresentadas como corretas serem as que consequentemente se estruturam pelo poder eurocêntrico. Mesmo que este entenda a existência de outras narrativas e culturas, estas apenas são consideradas por tal e agregadas como inferiores pelas que originalmente se sustentam como centrais. Ou seja, seria dizer que uma prática multicultural se baseia na apresentação da existência de inúmeras narrativas históricas de um mesmo tema, mas deixando explícita que uma delas teria uma posição superiorizada.

[...] El discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización. (Cusicanqui, 2010, p. 62).

Em base, o multiculturalismo apresenta a leitura das culturas indígenas e suas realidades, mas não se apropria da necessidade de aprofundar os temas que venham a ser reconhecidos a partir desta prática, o que resulta em uma renovação do encobrimento de atitudes colonialistas, como, por exemplo, ao considerar a narrativa aceita a chegada dos europeus às Américas, que apesar das inúmeras possibilidades narrativas, a que se insere como universalizada é apenas uma em detrimento das outras. (Mignolo, 2007). Esta se considera pelo termo utilizado pela narrativa universalmente aceita de “descoberta que segundo o dicionário de português *DICIO*⁸, esta relação apresentando o termo: *descobrir se aproxima de algo que não conhecia e acaba por conhecer*.

É possível entender que a narrativa que chega a usar este termo, está se referindo ao fato de que não conhecia e que chegou a conhecer o novo território, dando-lhe aval individual, pois realmente não se havia registros europeus da sua existência.

Referente a ideia de universalidade, um termo que se estabelece para globalmente aceitar certos conceitos. Cauê Almeida (2024) analisa o termo de forma gramatical, entendendo-o separadamente como única-versão, sendo assim, mundialmente aceita certas narrativas e pensamentos, para assim, com a estratégia exposta da multiculturalidade, que entende a existência de múltiplas narrativas, como a mencionada no exemplo de descoberta, mas que pode ter resultados de apagamentos. *Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente.* (QUIJANO, 2020, p. 893).

As estratégias expostas da aceitação de certas narrativas e ideias como “universais”, expõe a atitude colonialista que insere as suas versões como se fossem as do colonizado. Talvez, de forma violenta, mas também imperceptível, este movimento pode causar a anulação das narrativas propriamente latino-americanas em benefício de outras e a multiculturalidade, tenta por diversas estruturas, redimensionar os resultados excludentes apresentados, adicionando e aceitando as demais narrativas.

Contextualizando, a formação desta relação multicultural, não exclui o que se apresenta pelo conceito de única-versão e seus resultados, mesmo que

⁸ Disponível: <https://www.dicio.com.br/descobrir/>, acesso em 09/04/2025.

constantemente ela se insira pela necessidade de desconstruir tal atitude, ela ainda não é suficiente para que se desconsidere o que Aníbal Quijano (2020), considera como os mecanismos sociais e históricos para manter constantemente o poder de uns sobre outros. Com a multiculturalidade por mais que tente desconstruir este processo e protagonizar uma valorização das demais narrativas, culturas e línguas, ela parece não ser totalmente eficaz em seu movimento.

O termo multiculturalidade foi cunhado em um momento propício para a valorização dos subalternizados em território estadunidense para a aprovação de políticas afirmativas, que pudessem igualar politicamente os direitos dos descendentes de indígenas e dos afro-estadunidenses (Saavedra, 2018).

Uma das diferenças que será examinada ao longo desta pesquisa diz respeito ao fato de que a multiculturalidade, ao não problematizar de forma efetiva a colonialidade, pode contribuir para a manutenção de estruturas racializadas e de relações de subalternização que a perspectiva intercultural crítica busca desconstruir.

Comparativamente resgatando uma realidade regional latino-americana com o autor, Felipe Huayhua Pari (2006), que em seus textos apresenta a relação entre o império Inca seus dominados, que por mais que impusessem suas crenças, incorporaram as culturas dos povos dominados, marcando um outro contexto de dominação que não impunha uma narrativa de hipervalorização do dominador.

Um contexto que se difere em análise histórica como foi apresentado anteriormente em relação à multiculturalidade, tentando superar as suas debilidades, se iniciou uma tentativa de reconstrução política e social que pudesse ser ainda mais eficaz na atitude contra-hegemônica de desconstruir a universalidade de narrativas.

[...], la interculturalidad forma parte de ese pensamiento “otro” que es construido desde la particularidad de lugares políticos de enunciación (por ejemplo, los movimientos indígenas y afro-descendientes); un pensamiento que contrasta con aquel que encierra el concepto de multiculturalidad, la lógica y la significación de aquello que por ser pensados desde “arriba”, tiende a sostener los intereses hegemónicos y mantener los centros del poder. (Walsh, 2014, p. 31).

A interculturalidade é cunhada mediante enunciações políticas de grupos historicamente subjugados, por isso considerar-se-á como um pensamento que nasce desde o “outro”, pois rompe com a lógica do multiculturalismo, que mantém suas origens desde “cima” (da Europa ou dos dominadores), sendo um conceito que

valoriza as diferenças, mas que, devido a este contexto, tende a manter os interesses hegemônicos dos centros de poder.

A Comissão de Implantação da UNILA (2008)⁹, a qual apresentou o processo de criação e implementação da instituição, reuniu diversos intelectuais da época para, além de suas ideologias, definir as metodologias e a missão pedagógica da universidade, por meio de discussões conjuntas com o ministro da educação da época, decidindo, inclusive, onde ela seria instalada e os motivos para tal escolha.

Neste contexto a universidade se insere pela missão de integração latino-americana, pela valorização dos pensamentos e reflexões dos povos que nela vivem, não buscando competir com o que já existia, mas acrescentando os dominados à criação de pensamentos dos dominadores. Ou seja, dever-se-á marcar uma comparação conceitual na qual, assim como o multiculturalismo deve existir para que se possa praticar a interculturalidade, as academias tradicionais precisam continuar produzindo pensamentos para que a nova universidade possa discuti-los, de modo a valorizá-los e inseri-los nas realidades dos povos latino-americanos.

A diferença das origens entre multiculturalidade e interculturalidade, em relação ao contexto aludido em relação ao Império Inca, é possível compreender os contextos sociais da América Latina antes da chegada do europeu e suas estratégias de poder.

Esta dissertação não chegará a enfatizar na tentativa de explicar e apresentar as tensões entre multicultural separada da intercultural ou vice-versa, devido à história e ao marco inseparável entre a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007). Marca-se aqui a questão de impossibilidade de compreender a efetiva emancipação sem antes entendermos as estruturas de poder que são protagonizadas diante das diferentes narrativas históricas. *Es en este sentido que se ha difundido la idea de una interculturalidad crítica dentro de un proyecto con aspiración descolonizadora como alternativa para superar desde abajo las limitaciones del multiculturalismo neoliberal gestionado desde arriba* (Saavedra, 2010, p. 76).

É possível entender a interculturalidade sem que ela seja uma crítica ao multiculturalismo¹⁰, devido a que um nasce para questionar as novas ordens mundiais e dar início a uma atitude de igualdade de narrativas que desconstrua a

⁹ É possível observar o histórico de criação da Universidade por meio deste link. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/historia-unila>. Acesso em 17/03/2026.

¹⁰ Assim como, será possível perceber que a UNILA se insere pela mesma perspectiva no ensino superior brasileiro.

universalidade de narrativas e ideias e o outro, desde aqueles que historicamente foram constantemente subjugados, protagonizando uma atitude descolonizadora, entendendo-os como iguais para poderem agir contra as estruturas de poder. Por isso, a necessidade de buscar compreender que a interculturalidade se origina de uma atitude política decolonizadora. [...] *En esencia, la interculturalidad es el proceso y proyecto “otro” de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder mientras, al mismo tiempo, hace visible el problema de la diferencia colonial* (Walsh, 2014, p. 37).

A relação da interculturalidade contextualizada por um “outro” que questiona as estruturas da multiculturalidade, explicitando as suas problemáticas e debilidades ao tentar desconstruir as imposições advindas da colonialidade.

Essa perspectiva, ao retomar o contexto de construção da UNILA e as relações expressas em sua política pedagógica, especialmente no Ciclo Comum de Estudos, evidencia a intenção institucional de apresentar aos discentes uma proposta que represente uma ruptura com os processos acadêmicos historicamente consolidados. Assim, a universidade busca constituir-se como um espaço de interculturalização da academia, promovendo, por meio do ensino, a desconstrução das estruturas coloniais que historicamente orientaram a produção do conhecimento e favorecendo a construção de práticas acadêmicas mais plurais e críticas.

Se faz perceptível, — tanto no contexto dos documentos institucionais como na discussão conceitual, — que há uma tensão inicial entre os dois conceitos, baseada na crítica social e epistêmica de um sobre o outro. [...], *no se trata simplemente de un asunto semántico, como si al invocar la interculturalidad y abandonar el multiculturalismo se superaran las contradicciones* (Saavedra, 2010, p. 76).

As consequências de um conceito teórico, em sua prática, não são necessariamente fiéis à realidade social que tal atitude pode implicar, pois os indivíduos abstratos em suas atitudes, o que torna ainda mais difícil a implementação da prática intercultural (Guevara et al., 2015). Esta explicação, resulta na no entendimento da dificuldade de entender o processo dos documentos institucionais em relação às suas práticas pedagógicas como interculturais, pois como foi aludido, é mais tangível perceber a prática multicultural do que a intercultural, devido às suas diversas definições de valorização cultural das semelhanças e diferenças entre os povos, que na teoria parecerá ser pacífica e harmônica, mas que na realidade haverá inúmeras formas de abstração que podem não condizer ao pensamento teórico.

Em contraste, pode ocorrer de a multiculturalidade ser mais “realista” em sua prática do que a interculturalidade, mas isso pode ser, futuramente um obstáculo a ser superado. [...], *supone una capacidad de organizar la sociedad a nuestra imagen y semejanza, de armar un tejido intercultural duradero y un conjunto de normas de convivencia legítimas y estables* (Cusicanqui, 2010, p. 71).

A interculturalidade supõe uma organização social à nossa imagem e semelhança, de forma a construir um tecido que legitime normas de convivência a imagem e semelhança do que se entende como originalmente latino-americano, reconhecendo toda a contemporaneidade e construindo a sua própria história, sem a constante interferência colonial, que também é desmanchada e deslegitimada para a construção deste novo, originado dos povos historicamente subtraídos.

É possível reconhecer a debilidade de que não se considera nos povos que construíram a atitude intercultural, uma superioridade entre estes indivíduos (Guzmán, 2015). Contrariamente, percebe-se que elas são consideradas e intercambiadas constantemente para a convivência social baseada nessa premissa.

No entanto, assim como explica o autor Felipe Pari (2006), essa convivência não pode ser tecida sem a relação imposta anteriormente por um conceito como a multiculturalidade, pois, sem ela, não haveria como construir algo que a negasse ou a questionasse, por isso está pesquisa as considera indissociável.

O que se relaciona com o processo de criação da UNILA, por ela se estabelecer em meio a um processo acadêmico convencional, que tradicionalmente entende as criações de pensamento e de reflexão por meio de matrizes colonizadoras, as quais não inserem os historicamente excluídos como sujeitos valorizados, evidenciando, assim, a importância do surgimento de tal instituição.

Nesse contexto apresentado pela história da universidade, é possível estabelecer uma relação direta com a multiculturalidade/interculturalidade, pois, como será apresentado, foi necessário haver uma desestruturação da academia tradicional. No entanto, entende-se que, para isso, ela precisou, antes, existir e se constituir a partir de bases europeias e estadunidenses, para que, posteriormente, pudesse emergir uma nova ordem que valorize os pensamentos daqueles que foram historicamente subjugados. Criticando-os de modo a enriquecer as discussões acadêmicas.

Marcando uma relação direta deste contexto, parece ser possível observar que os contextos históricos de políticas públicas estadunidenses, demonstram que a

multiculturalidade seja mais palpável por ter sido fruto de diversas políticas afirmativas (Saavedra, 2010), configurando-se, em território estadunidense, como parte fundamental para a superação dos conflitos entre as diferenças impostas e inculcadas nas relações sociais deste país. [...] *Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción* (Fornet-Betancourt, [s.d.], p. 12).

Em relação à interculturalidade, a dificuldade de sua prática decorre de sua indefinição e contradição, que não apenas permeiam sua concretude entre os indivíduos, mas também constroem dificuldades de paradigmas e de caminhos a serem trilhados. Isso resulta da apresentação de que ela pressupõe uma atitude política desde indígenas e afrodescendentes, concomitantemente, incorpora suas criações de pensamento e reflexão frente ao que era eurocêntrico e colonizador, aceitando e compreendendo essas críticas (Walsh, 2014).

Em síntese, a principal diferença entre multiculturalidade e interculturalidade reside na presença ativa dos sujeitos historicamente excluídos pelas estruturas hegemônicas de poder. Enquanto a multiculturalidade constitui uma formulação teórica que, em grande medida, foi apropriada pela lógica colonial para administrar e legitimar a diversidade sem alterar as relações de dominação, a interculturalidade emerge das lutas desses sujeitos subalternizados como uma proposta voltada à desconstrução da colonialidade e à superação das limitações e contradições inerentes ao paradigma multicultural.

Discorrendo em relação para com o processo que será analisado no decorrer desta dissertação, parece que está aproximada a sua criação por intelectuais e políticos tradicionais, para com a necessidade de criarem pensamentos e reflexões que sejam desestruturantes do mundo que estão inseridos, o que pode ser um dos motivos de que a análise do documento de Criação da UNILA, possa ter sido inovador por um viés, mas que em suas teorias, parece ser apresentada com mais ênfase a atitude multicultural do que a intercultural.

[...], diría que en vistas a mejorar las condiciones para el ejercicio de la interculturalidad mucho depende de si aprendemos a plantear y a llevar a cabo la comunicación con los otros y las otras como un diálogo de, sobre y entre situaciones de lo humano, y no como un intercambio de ideas abstractas orientado a embellecer la liturgia o culto del pensamiento desrealizante. (Fornet-Betancourt, [s.d.], p. 14).

Estruturar um pensamento “outro” está no âmago do que se define por interculturalidade. Ao focar no diálogo que estrutura a colonialidade do poder, entende-se que isso se insere como um dos pontos fundamentais para as mudanças econômicas e sociais do mundo, constantemente ligadas à “descoberta/invasão” de um novo continente (Walsh, 2010). Compreende-se que sua prática epistêmica só será possível quando os indivíduos aprendem a se comunicar, escutando e entendendo as diferenças e as culturas.

Assim, pode-se concluir que as tensões entre multiculturalidade e interculturalidade decorrem do fato de que a interculturalidade crítica emerge como uma problematização dos limites do paradigma multicultural. Ao questionar as formas pelas quais a multiculturalidade pode contribuir para a reprodução da colonialidade, a interculturalidade propõe, a partir das lutas dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, a desconstrução dessas estruturas de dominação e a construção de novas formas de reconhecimento, diálogo e produção de conhecimentos, pautadas em relações mais horizontais e equitativas entre os diferentes povos e culturas.

3. A CRIAÇÃO DA UNILA: MISSÃO E PRINCÍPIOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

Em meio ao processo de criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, bloco que foi fundado pelos países: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. E que recentemente incorporaram a Venezuela e a Bolívia como membros plenos, pois como associados estabelecem a todos os países que comportam o Cone Sul¹¹, surgiu a necessidade de formação social e acadêmica na região, para fomentar o trabalho com funcionários capacitados com o olhar regional.

Neste contexto e buscando realizar um projeto que desenvolva o fomento a integração acadêmica e cooperação entre os países membros do bloco¹², que se instala intencionalmente em conjunto com iniciativas expressadas pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), que se somaram aos esforços de integração em 2010, junto às Escolas Interculturais de Fronteira¹³.

Estruturado durante os anos de formação teórica e prática da universidade o documento oficial de sua construção, *A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina (2009)*, que por meio de uma leitura minuciosa, pude identificar os motivos de sua instalação em Foz do Iguaçu e a missão que rege todo este projeto que ronda o termo: integração.

Pelo que sustenta o autor, José Ricardo Martins (2010), o princípio de integração latino-americana se consagra como centralidade da missão da universidade, sendo constatado até mesmo pelo fato de estar cravado em seu nome: Universidade Federal da Integração Latino-americana.

Para Stela Meneghel, ela deveria preparar gerações que promoverão a integração. Carlos Antunes prioriza a convivência, pois dela se produz o conhecimento, dizendo que a missão, para ele maior que a vocação, seria a luta por uma América Latina justa, plural e solidária. (CI – UNILA, 2008).

¹¹ Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>, acesso em 21/05/2025.

¹² Disponível em: [https://portal.unila.edu.br/institucional#:~:text=A%20UNILA%20come%C3%A7ou%20a%20ser%20estruturada%20em,do%20Paran%C3%A1%20\(UFPR\)%20e%20a%20Itaipu%20Binacional.&text=A%20voca%C3%A7%C3%A3o%20da%20UNILA%20%C3%A9%20o%20interc%C3%A2mbio,com%20os%20demais%20pa%C3%ADses%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina,](https://portal.unila.edu.br/institucional#:~:text=A%20UNILA%20come%C3%A7ou%20a%20ser%20estruturada%20em,do%20Paran%C3%A1%20(UFPR)%20e%20a%20Itaipu%20Binacional.&text=A%20voca%C3%A7%C3%A3o%20da%20UNILA%20%C3%A9%20o%20interc%C3%A2mbio,com%20os%20demais%20pa%C3%ADses%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina,) acesso em 21/05/2025.

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/escolas-interculturais-de-fronteiras,> 21/05/2025.

Tanto no documento, como na *Comissão Organizadora*, parece haver a concordância de que a missão principal da universidade é a promoção da integração regional, mas com um enfoque diferente e condizente com a criação de uma instituição de ensino. *Os responsáveis pela criação da UNILA revelavam pretensões de a instituição colaborar para a construção de uma identidade latino-americana, (Lima; Moniz; Prolo, 2019, p. 10).*

A ideia é apropriar-se da responsabilidade de criação de uma identidade latino-americana que é reforçada por diferentes reflexões que contribuam para esta construção e ao mesmo tempo para uma integração. Considerando todas as anteriores, se busca, por meio de um centro acadêmico e suas ideias, formar indivíduos que possam se tornar vetores para posicionar a América Latina como uma região mais integrada e entendendo a pluralidade de suas identidades e culturas.

Com o exposto, no CI – UNILA (2008), e *UNILA em Construção* (2009), a fundamentação de um espaço de integração latino-americana para o seu fomento com o viés da formação acadêmica e a produção de ideias, além de ajudar a resolver os problemas regionais, colaboram com a construção social e cultural da identidade latino-americana.

Art. 2º A UNILA, universidade federal pública brasileira, tem vocação latino-americana, compromisso com a sociedade democrática, multicultural e cidadã e fundamenta sua atuação no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando a formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA GABINETE DA REITORIA).

Corroborando com a reflexão entre a atuação acadêmica e a formação dos cidadãos para a integração latino-americana como fator principal para a criação da UNILA, é possível observar no Art. 2º da Lei Nº 12.189¹⁴, que institucionalizou a universidade, a qual além de reafirmar a missão integradora, lhe posiciona como fomentadora do respeito e da solidariedade em conexão com o pluralismo de ideias.

Todo este processo foi voltado diretamente aos princípios ligados ao Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, o qual de início, teria estruturado uma universidade

¹⁴ Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12189.htm, acesso 16/04/2025.

para o bloco, mas com a não aprovação de alguns países, acabou por não ser concretizada, resultando em que apenas o Brasil levasse o projeto adiante, tornando a UNILA uma universidade brasileira com alcance latino-americano (Martins, 2010). Focar na questão mencionada, pode ser pertinente para as reflexões que virão a ser protagonizadas.

[...], o projeto de criação da UNILA enfatiza o diálogo transnacional entre os países da América Latina por meio da presença de estudantes e professores latino-americanos e caribenhos, da valorização da diversidade cultural pautada pela solidariedade e do desenvolvimento sustentável das sociedades mediante a criação de uma identidade latino-americana viabilizada pelo compartilhamento recíproco da cultura e do conhecimento orientado por um ambicioso ideal: contribuir para a promoção da integração regional solidária na América Latina e Caribe. (Lima; Moniz; Prolo, 2019, p. 9).

Ao criar uma universidade latino-americana em terras brasileiras, o país se compromete em ser nascente para os pensamentos regionais e, ao mesmo tempo, fomentador de uma possível concretização do sonho de integração regional. É uma missão difícil por ser a responsabilidade de um único órgão governamental. Outro princípio vigente é que seria possível uma relação intercultural de diálogo e respeito à diversidade porque estudantes e professores de diversas partes do continente têm a possibilidade do convívio nos espaços da universidade.

A estrutura na qual ela foi idealizada, possibilita o ingresso de várias partes da América Latina, tanto alunos, como professores, buscando fomentar o olhar regional das pesquisas realizadas, estrategicamente construindo a sonhada integração latino-americana (Martins, 2010).

Portanto, desde a sua implementação em Foz do Iguaçu, as relações sociais estabelecidas no convívio institucional e até mesmo as pesquisas relacionadas, (tudo que estrutura a UNILA), circundam o princípio de fomentar a identidade regional e à integração, preparando indivíduos solidários entendendo e valorizando a diversidade cultural na realidade da região.

3.1 Tensões entre integração regional e projeto institucional: uma leitura crítica

A partir da contextualização apresentada, avança-se neste tópico, para uma leitura crítica do projeto de criação da UNILA, especialmente no que se refere à noção

de integração latino-americana. Ainda que os documentos institucionais enfatizem a construção de uma universidade voltada à promoção da integração regional, à valorização da diversidade cultural e à formação de uma identidade latino-americana, busca-se problematizar a medida em que tais princípios se realizam efetivamente no plano institucional e pedagógico.

Nesse sentido, questiona-se a ideia de “integração” mobilizada nos documentos analisados. Embora apresentada como um horizonte desejável, ela não se configura como um conceito neutro, podendo assumir diferentes significados a depender das relações de poder que a atravessam.

Ao considerar que a UNILA é uma universidade brasileira, criada e financiada pelo Estado brasileiro, torna-se pertinente indagar em que medida esse projeto de integração se estrutura a partir de uma perspectiva efetivamente latino-americana ou se, ao contrário, permanece ancorado em uma lógica nacional.

Essa questão percebe que o projeto original de uma universidade vinculada diretamente ao MERCOSUL não se concretizou de forma plena, sendo implementado exclusivamente pelo governo brasileiro. Tal configuração pode implicar a reprodução de assimetrias regionais, na medida em que um projeto que se propõe latino-americano passa a ser mediado por um único Estado, o que pode resultar em um tensionamento de sua pretensão integradora.

Além disso, a noção de construção de uma “identidade latino-americana”, amplamente presente nos documentos institucionais, também merece ser problematizada. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um esforço de valorização das múltiplas culturas da região, é necessário questionar quais vozes são efetivamente incorporadas nesse processo e quais permanecem marginalizadas. Nesse sentido, a simples afirmação da diversidade não garante, por si só, uma perspectiva intercultural, podendo, em determinados contextos, aproximar-se mais de uma lógica multicultural que reconhece a diferença sem necessariamente transformar ou desestruturar as relações de poder que as caracterizam.

Tendo em vista todo o refletido, em relação com o Ciclo Comum de Estudos busca incorporar ao ensino de graduação da universidade a valorização das culturas latino-americanas, reconhecendo a diversidade de experiências, saberes e perspectivas que constituem a realidade regional. Nesse sentido, a noção de multiculturalidade apresenta-se como um princípio orientador de sua estrutura metodológica e pedagógica, ao pressupor a inclusão de todos os sujeitos que

compõem essa realidade social. Paralelamente, sua proposta intercultural manifesta-se na promoção do diálogo entre diferentes matrizes culturais, epistemológicas e sociais, favorecendo processos de interação, reconhecimento mútuo e construção coletiva do conhecimento. As implicações e os desdobramentos dessas diferenças, bem como as possibilidades e os limites desse diálogo intercultural, serão discutidos nos capítulos subsequentes desta pesquisa.

A partir dessa reflexão, torna-se possível tensionar a hipótese de que o projeto institucional da UNILA, embora formulado em termos de integração, diversidade e interculturalidade, possa operar, em determinados níveis, por meio de uma lógica ainda marcada por possíveis estruturas de poder, especialmente no que diz respeito à centralidade de determinados idiomas, à mediação estatal brasileira e à própria forma de organização do conhecimento no espaço acadêmico.

Dessa forma, o que se observa não é uma negação do projeto de integração latino-americana, mas a necessidade de compreendê-lo como um campo de disputas, no qual se entrecruzam diferentes projetos de universidade, diferentes concepções de cultura e distintas possibilidades de construção do conhecimento. É justamente nesse tensionamento que se insere a análise proposta nesta dissertação, ao buscar compreender em que medida o CCE se aproximar de uma proposta intercultural decolonial ou se mantém, ainda que parcialmente, vinculado a uma lógica multicultural.

4. A UNILA E O CICLO COMUM DE ESTUDOS: IDEIAS E CONCEITOS

Apresentando o título do documento analisado: Ciclo Comum de Estudos. Para início do que será discorrido, busca-se entender que a palavra Ciclo é entendida pelo Dicionário Priberam¹⁵, como a “Série de acontecimentos ou fenômenos que se sucedem numa ordem determinada”; com base nesta explicação é possível considerar o termo como a separação ordenada de estudos que devem ser realizados por uma determinada instituição de ensino.

Desta forma, considerar a estruturação de um Ciclo Comum, tem a ver com uma ordem que seja comum a todos e todas envolvidos em seu estudo ou em seu aprendizado, que neste caso, por incluir a palavra, Estudo, conseqüentemente se relaciona com a sua prática.

Ou seja, o Ciclo Comum de Estudos, em sua nomenclatura, conclui-se com base nesta reflexão, que é uma série de estudos organizados, comuns aos estudantes da UNILA.

Durante o processo de estruturação do Ciclo Comum de Estudos foi percebida a necessidade de se instalar uma universidade que pudesse mudar o que se considera como a “verdadeira produção acadêmica” e se tornar um vetor para a criação de reflexões que sejam regionais, por indivíduos latino-americanos e para estes, abalando de alguma forma o que seria o centro para estas criações de pensamentos que supostamente o documento considera ter sido eurocêntrico.

[...], a UNILA tem uma grande responsabilidade, como bem colocado pelo ex Ministro da Educação Fernando Haddad, pois representa a possibilidade do aprofundamento de um pensamento próprio latino-americano mais adequado às nossas necessidades. (CCE, 2014, p. 4).

Assim como a colocação do ex-Ministro da Educação Fernando Haddad, o qual considera a relação da universidade para com a região latino-americana, por meio da busca de responsabilidade deste projeto inovador, que além de fomentar a integração regional, busca o aprofundamento da criação de ideias e reflexões que possam ser adequados às necessidades do povo latino-americano; seria, resgatar todo o pensamento reflexivo anterior ou contemporâneo, que tenha uma proximidade com as realidades da população regional e possa resolver os problemas que são

¹⁵ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ciclo#:~:text=nome%20masculino-1.,durante%20certo%20espa%C3%A7o%20de%20tempo.>, acesso em 20/05/2025.

constantemente identificados e concomitantemente, desvencilhar-se da ordem colonial vigente na academia nacional. [...] *Simboliza a ruptura com uma universidade apegada à herança colonial e à emergência de uma universidade autônoma, pública, gratuita e democrática, que inclui a participação dos estudantes nas decisões internas.* (Lima; Moniz; Prolo, 2019, p. 8).

O nascimento de uma universidade latino-americana se apresenta, pela emergência em marcar uma ruptura com o processo acadêmico tradicional, impondo uma nova forma de pensamento, de reflexão e de crítica a tudo o que foi produzido até então. Compreende-se que esse movimento visa à participação e à valorização de docentes e discentes que antes eram excluídos de todo esse processo, passando a incorporar realidades diversas que anteriormente não eram consideradas na produção acadêmica.

As realidades fronteiriças que se contextualizam pela não existência de uma diversidade cultural exposta em divisões nacionais com base em um indivíduo sendo argentino, o outro brasileiro e mais um paraguaio. Dever-se-ia tensionar uma reflexão que busque perpassar estas categorias culturais e sociais para entender como é concretizada a vivência nessas regiões, pois se constitui de maneira em que o ser fronteiriço é o resultado da “mistura” de múltiplas identidades (Cavatorta et al, 2017). Isso quer dizer que, por mais que sejam indivíduos considerados nacionalmente, eles permeiam constantemente as três regiões (Argentina, Paraguai e Brasil), o que lhes fazem identitariamente entender que são constituídos culturalmente de uma parte de cada país e suas qualidades ou deficiências e não apenas de uma única identidade nacional, como indica a universidade em seus documentos. [...], *essa característica que sintetiza a proposta é também causa de disputas políticas internas e divide visões a respeito do projeto acadêmico e dos caminhos para construí-lo.* (Carvalho, 2018, p.16).

Mesmo com a realidade e o intuito dos documentos da universidade de fomentar a integração latino-americana e de se tornar vetor principal de uma nova reflexão acadêmica, este mesmo espaço, que deveria fomentar a igualdade e o respeito entre os cidadãos que dividem os conhecimentos e o habitat concreto dos prédios da instituição, acabam por protagonizar momentos de descaminhos por causa de divisões internas devido aos seus interesses difusos. Isso porque, as múltiplas identidades destes indivíduos, podem lhes fazer ter interesses próprios, que não condizem com as necessidades que tangem todos os povos da América Latina.

Como é o caso da realidade que se expressa nas divulgações institucionais da universidade, pois é possível encontrar constatações de que, por mais que em diversos documentos tenham afirmado que a instituição é bilíngue e deve ser realizada a divulgação de todos os seus materiais institucionais em dois idiomas (o português e o espanhol), o que é indicado pela maioria do corpo docente de nativos brasileiros, acabam por dar ênfase às necessidades daqueles que são maioria na sua convivência. (Carvalho, 2018). Além disso, a universidade se estabelece por pensamentos regionais e a intenção de fomentá-los, mas por ela ser brasileira, acaba reforçando a intenção dos docentes brasileiros em priorizar o próprio país em benefício das outras nacionalidades. *Si el grupo cultural que se quiere proteger constituye una minoría, la relación de subordinación se mantiene igual, pero sí constituye una mayoría, se convierte en grupo dominante.* (Rodríguez, 2013, p. 65).

Intencionalmente ou não, devido ao seu contexto explicitado anteriormente, contendo uma maioria de brasileiros (Carvalho, 2018), acaba por configurar por uma maioria dentro do corpo docente da UNILA e, a minoria, consequentemente, se consolidar como “subordinado” (Rodríguez, 2013), o que pode influir em conflitos epistêmicos que causem dificuldades na prática intercultural, podendo este, vir a ser um dos principais obstáculos a serem superados.

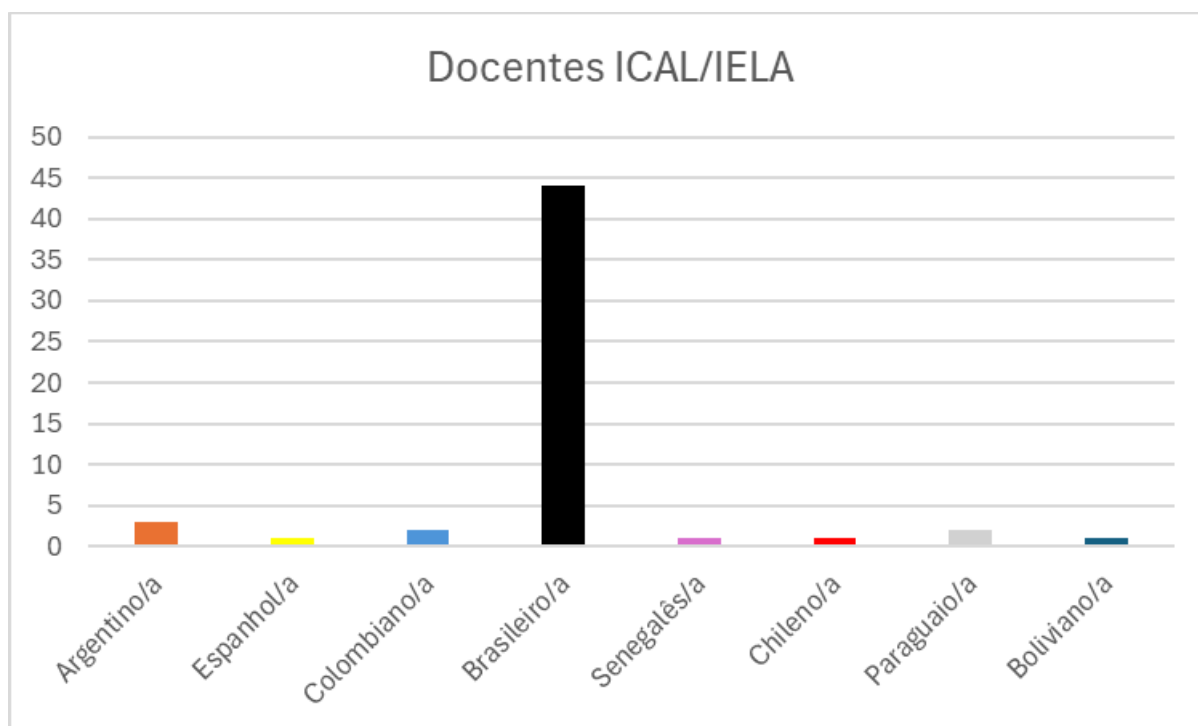
Ao analisar apenas o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina¹⁶ e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos¹⁷, será realizado um recorte teórico com base nestes dois programas que foram aprovados pela CAPES respectivamente em 2011¹⁸ e 2013¹⁹, por julgá-los mais próximos à missão da universidade e ao seu propósito para a educação brasileira e latino-americana. O que se mostrou necessário aludir, pois o Ciclo Comum de Estudos em contraste com a Construção da UNILA expõe a importância de contextualizar a realidade docente atual para com a necessidade teórica que se expõe nestes documentos de metade brasileiros e a outra metade de demais nacionalidades latino-americanas.

¹⁶ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/programas-pos-graduacao/ical/sobre-o-programa/corpo-docente>, acesso em 08/04/2025.

¹⁷ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/programas-pos-graduacao/iela/corpo-docente-1/professores>, acesso em 08/04/2025.

¹⁸ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/programas-pos-graduacao/ical/sobre-o-programa/apresentacao>, acesso em 08/04/2025.

¹⁹ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/programas-pos-graduacao/iela/o-programa/apresentacao>, acesso em 08/04/2025.

Gráfico 1 - Docentes ICAL/IELA

Fonte: Próprio autor

No gráfico: “Docentes ICAL/IELA”, é possível evidenciar a contagem destes unindo os dois programas, dos quais é possível constatar o total de docentes em cada uma das barras especificadas. Desta forma identifica-se o total de nacionalidades por docentes, demonstradas pelas cores expostas que são identificáveis ao observá-lo. Assim, indica-se que as demais cores estão próximas ao número cinco e, a cor preta, que simboliza a nacionalidade brasileira, ultrapassa os quarenta docentes, o que sustenta o argumento para entender a maioria que se consolida na realidade docente da universidade.

A mobilização desses dados não se limita a uma descrição quantitativa da composição docente, mas cumpre uma função analítica central nesta pesquisa. Ao evidenciar a predominância de docentes brasileiros nos programas analisados, os gráficos permitem tensionar a materialização concreta do projeto institucional da UNILA, especialmente no que se refere à sua proposta de integração latino-americana e de construção de uma universidade intercultural. Nesse sentido, não se trata de afirmar que a nacionalidade docente, por si só, determine práticas pedagógicas, mas de reconhecer que a concentração de um grupo nacional específico tende a influenciar dinâmicas institucionais, escolhas linguísticas,

referenciais teóricos e formas de circulação do conhecimento. Assim, os dados apresentados operam como um indicativo empírico das assimetrias que atravessam a universidade e que podem limitar a efetivação de uma proposta intercultural em sentido decolonial.

Conclui-se que ao analisar o gráfico que considera os dois programas de pós-graduação da universidade, sustenta-se o argumento de que o esperado pelos documentos institucionais de docentes igualmente expostos nacionalmente brasileiros e dos demais países latino-americanos, não condiz com o que ocorre epistemicamente (Carvalho, 2018). Mesmo que se realize uma soma das demais nacionalidades, chega-se a um total de dez docentes para quarenta e quatro brasileiros.

[...] No que se diz respeito às políticas linguístico-culturais de integração latino-americana, o ensino de português e espanhol, como línguas adicionais, é planejado com a finalidade de desenvolver as competências comunicativas e interculturais, tanto em contextos sociais como acadêmicos. (CCE, 2014, p.11).

Sendo possível a consideração da ideia de uso das duas línguas principais, parece haver uma incongruência com o que se identifica com base nas intenções da universidade e do que pode ser a sua atual realidade, pois nos documentos se deseja a utilização igualitária do português e do espanhol, como no caso dos ingressos discentes e do seu corpo docente, mas no fim, é possível constatar que isso não acaba ocorrendo (Carvalho, 2018). Muitas vezes pode-se encontrar uma prevalência maior do uso do português em certos documentos.

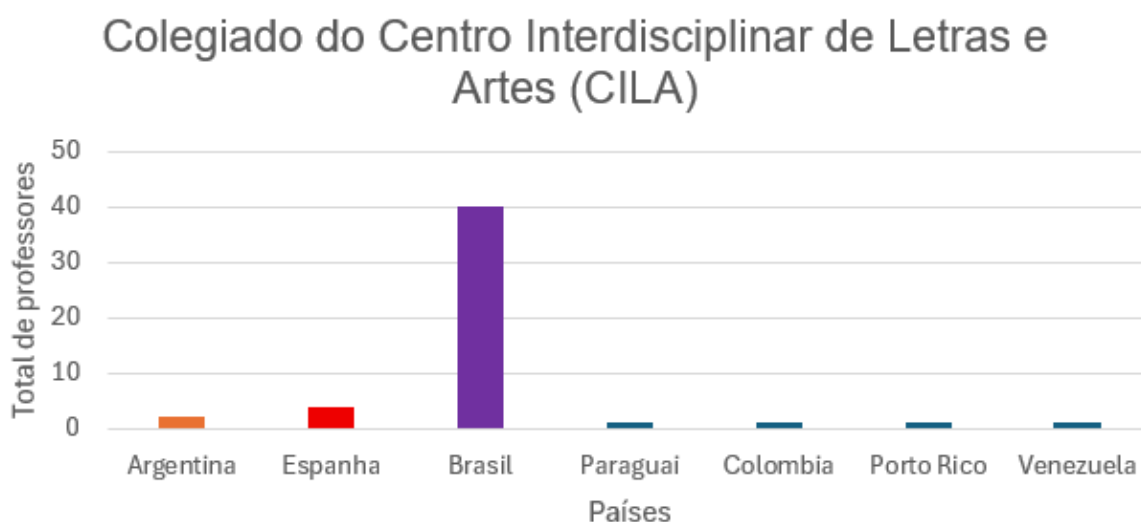
Outro gráfico que foi construído para reforçar as reflexões da pesquisa é o construído a partir dos dados que podem ser encontrados no site da UNILA, especificamente sobre o Colegiado do Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA)²⁰, separando apenas os docentes de letras em suas respectivas nacionalidades, que podem ser apreciadas no gráfico 2.

Os docentes foram separados da mesma forma que os do gráfico 1, possibilitando a apresentação das nacionalidades daqueles responsáveis por seguir as diretrizes do eixo de línguas do CCE, por isso a importância e relevância do gráfico 2 para a pesquisa e para marcar uma relação tanto com o documento como para com

²⁰ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institutos/ilaach/centros/cila/coordenacao-colegiada>, acesso em 08/07/2025.

o gráfico 1, entendendo se é uma característica apenas dos programas de pós-graduação que os docentes em sua grande maioria sejam brasileiros ou se está é uma característica que pode ser presenciada até mesmo nos docentes de espanhol e português da instituição.

Gráfico 2 - Colegiado do Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA)



Fonte: Próprio autor

A resposta pode ser apreciada ao realizar uma análise do gráfico 2, sem a necessidade que seja profunda, é possível ver uma barra que está em roxo, muito mais presente do que as outras, está considerando a nacionalidade brasileira destes docentes, que chegam a um total de 40, sendo assim, maior do que qualquer outra nacionalidade aparente. Nem mesmo ao realizar uma soma daqueles que são de outras nacionalidades, chega-se próximo ao total, pois seria apenas 10. Ou seja, para ser 50% brasileiros e 50% dos demais países latino-americanos, seria necessário contratar mais 30 docentes.

Outro ponto, é que os documentos analisados até então consideram a integração latino-americana e que os docentes devem ser brasileiros e dos demais países da América Latina, mas no gráfico 2, é possível perceber em vermelho uma nacionalidade que não está localizada no continente americano, que é a Espanha, o que marca uma diferença epistêmica ao que se expõe nos documentos oficiais da universidade.

Agregando os dois gráficos, existe um total de 5 docentes do continente europeu, o que pode permitir a possibilidade para os educandos e educandas do contato com a visão descolonizadora e ao mesmo tempo daqueles que são fruto e conviveram com a realidade colonizadora. Em contrapartida, não foi possível identificar nem no *UNILA em Construção*, nos PDIs ou no CCE, a consideração de uma porcentagem para docentes de outros continentes que não seja o americano, talvez por uma divergência epistêmica, que pode acabar resultando em uma convivência ainda mais intercultural.

Considerando a construção da tabela 2: “*Bilinguismo, multiculturalidade x interculturalidade no CCE*”, sua construção, se baseia em três tópicos. O primeiro indica o conceito que foi observado no documento. O segundo é possível saber a página onde foi encontrada a menção. E na última parte, uma síntese do que foi escrito para a maior compreensão de cada uso dentro das diferentes visões e necessidades apontadas pelo Ciclo Comum de Estudos, apropriando de uma metodologia pedagógica para a prática dos discentes ingressados as crenças e dogmas da universidade, dentro de um programa com cursos universais para todos que, — por meio do vestibular —, adentrem em qualquer curso de graduação da universidade.

Tabela 2 - Bilinguismo, multiculturalidade X interculturalidade no CCE

Conceito	Página	Forma que é apresentado
Interculturalidade	4	Localização triplíce fronteira em Foz do Iguaçu
Bilinguismo	5	Valorização e respeito a toda expressão cultural e linguística
Bilinguismo	5	Conhecimentos básicos em relação ao conceito para a identidade regional.
Bilinguismo	7	Como um fenomeno absoluto entre a capacidade de duas línguas.
Bilinguismo	7	Diferença no uso das duas línguas, necessidade de fomento das que há menos capacidade para o individuo.
Interculturalidade	8	Aumento de confiança no uso das duas línguas.
Multiculturalidade	9	Múltiplas economias e estratégias institucionais políticas.
Bilinguismo	11	Criação da universidade em relação ao fomento de outras políticas educacionais.
Interculturalidade	11	Sensibilização para o intercambio linguístico. Relação direta bilingüe.

Fonte: Próprio autor

Inicia-se a análise da tabela 2 por meio crescente, iniciando pela página inicial até a última apresentada na separação da parte de páginas, por isso, inicialmente a ideia da localização de triplíce fronteira em Foz do Iguaçu, em que se considerava, como aludido anteriormente, como um espaço propício para trocas culturais, por ser multilíngue.

[...] Este grande interesse condiz com as demandas do contexto fronteiriço e multilíngue, no qual a UNILA está situada e edificada, pois se coloca em evidência a necessidade de compreender a complexidade envolvida nas realidades multilíngues para o processo de ensino-aprendizagem. (Moreira & Oliveira, 2017, p. 11).

Mas estar situada ou não em meio a uma realidade multilíngue e intercultural, não faz suficiente a apresentação da ação pedagógica exposta pela sua política, pois parece que a universidade pretende realizar um aporte ao contexto fronteiriço multilíngue, ocorrendo um efeito divergente aos documentos de sua construção e que de certa maneira não acaba sendo condizente ou suficiente em seu currículo para elucidar a importância da UNILA em um espaço de tríplice fronteira. Ou seja, a universidade está edificada para compreender e desenvolver processos pedagógicos que possam ser benéficos para a realidade multilíngue, mas não para se apropriar deste contexto apenas por ser um local onde há uma ampla diversidade cultural e linguística.

A interculturalidade está expressa de maneira insuficiente ao entender a importância contextual da localização fronteiriça, a qual poderia considerar além dos contextos sociais, linguísticos e culturais do espaço, refletindo estratégias político pedagógicas que pudessem aprimorar o diálogo e a aceitação das diferenças culturais, melhorando, ou pelo menos estabelecendo um lugar que possa ser proveitoso, tanto para os imigrantes, como para os nativos, mesmo que essa resulte em uma relação conflituosa, mas que, mesmo assim possibilite o aproveitamento das aprendizagens resultantes desta realidade.

Debruçando-se no exposto na tabela 2, identifica-se apenas a existência de argumentos voltados à localização da universidade, não se faz suficiente para a contextualização da atuação pedagógica que se espera com um documento como o CCE, pois assim como é apresentado, ele deixa ao entender de cada leitor a realidade que pode ser considerada na sua política, ao que, até mesmo esta pesquisa se perde em duas questões, sendo elas, a primeira: o possível aproveitamento da realidade multilíngue e cultural da fronteira, por abarcar três países e diversos outros imigrantes, que podem ser um contexto social relevante para a universidade. Mas o outro,

diferentemente possibilitando uma correlação ente o seu estabelecimento como fomentador de uma política pedagógica que beneficie ou resolva conflitos existentes.

O segundo tópico, extraído da página 5 do CCE, aborda, a partir da perspectiva do bilinguismo, as implicações da localização escolhida para a implantação da universidade, complementando as considerações anteriormente apresentadas acerca da necessidade de valorização e respeito às expressões linguísticas e culturais decorrentes desse contexto e de sua dimensão internacionalista. Contudo, embora complemente e aprofunde tais aspectos, observa-se uma possível inconsistência conceitual no que se refere à compreensão de uma atitude e de uma prática de ensino fundamentadas em uma perspectiva pedagógica cultural.

Ao longo deste trabalho, é analisado nos documentos, a forma como o bilinguismo é contextualizado por ser a possibilidade de os indivíduos comunicarem-se por meio de duas línguas ou idiomas, sem que haja a apresentação de uma sustentação intercultural que permeie a própria ideia de linguagem. Tal concepção parece basear-se em uma realidade imposta pelos documentos e apresenta-se de maneira insuficiente para compreender que a linguagem não pode ser considerada dissociada da cultura. Ao fim e ao cabo, em sua política pedagógica, acaba-se por reconhecer a necessidade de atuação dos docentes nesse paradigma.

Há uma confusão conceitual entre o currículo pedagógico e aquilo que é exposto, em termos teóricos, no CCE e nos documentos fundacionais da universidade. Isso se evidencia porque, ao analisar os passos delineados no currículo, é possível identificar uma intenção concreta alinhada ao que esta pesquisa compreende como uma atitude intercultural voltada ao encontro com a realidade dos povos que convivem no espaço institucional. No entanto, ao deparar-se com o que está exposto no Ciclo Comum de Estudos, percebe-se que o alinhamento se aproxima mais de uma atitude teórica de caráter multicultural, distanciando-se daquilo que se esperava em termos interculturais.

Se expõem nesta tabela, que o Ciclo Comum de Estudos apresenta uma suposta atitude intercultural, como no caso da “sensibilização para o intercâmbio linguístico”, observa-se que tal formulação se aproxima de uma perspectiva multicultural. Isso porque ela indica um reconhecimento e uma certa sensibilização diante da existência de outras línguas e culturas, mas não as compreende como partes constitutivas da instituição ou mesmo de um projeto de nação.

A noção de “sensibilizar”²¹, tal como exposta no documento, aproxima-se semanticamente de ideias como comover-se, entristecer-se ou acolher emocionalmente a realidade de um indivíduo ou de um grupo. Trata-se, portanto, de uma disposição afetiva que, embora relevante, não se adequa plenamente à concepção de interculturalidade aqui adotada, a qual pressupõe uma relação recíproca entre sujeitos. Nessa perspectiva, não se trata apenas de sentir-se tocado pela realidade do outro, mas de inserir-se nela, dialogar com ela e reconhecê-la em condição de igualdade.

Dessa forma, o termo aproximado a este tipo de atitude é a intercultural por ser caracterizada pelo fomento da empatia²². Isso porque a empatia implica uma aproximação mais profunda: ainda que o indivíduo não compartilhe ou não compreenda plenamente a experiência do outro, ele desenvolve a capacidade ética de colocar-se em seu lugar. Tal movimento aponta para um contexto intercultural no qual há uma compreensão mútua em termos igualitários, sem a pressuposição de hierarquias entre culturas, isto é, sem que uma se insira como superior à outra.

Mas, é considerável entender que tanto a multiculturalidade como a interculturalidade, buscam chegar ao resultado idealizado de convivência mutua e igualitária, cada uma com a sua particularidade teórica, mas que acabam por ser semelhantes neste processo, podendo uma ser o complemento da outra, para chegar ao constante tensionamento de uma prática utopicamente considerada ao se deparar com a realidade das convivências humanas.

Em termos mais sintéticos, a noção de “sensibilizar” tende a manter, ainda que de forma sutil, uma posição hierárquica entre os povos, na medida em que pressupõe um sujeito que observa e se comove com o outro sem, necessariamente, deslocar-se de sua própria centralidade. Por outro lado, a empatia implica uma atitude mais coletiva e relacional, na qual há um esforço contínuo de convivência, diálogo e de inserção na realidade do outro, rompendo com hierarquizações e aproximando-se de uma perspectiva efetivamente intercultural.

Pensando nessa diferença de terminologia em relação à apresentada nos documentos, considera-se uma conceitualização distinta daquela que é adotada por

²¹ É possível entender essa base do termo de forma mais detalhada por meio do dicionário DICIO. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sensibilizar/>, acesso em 22/03/2026.

²² É possível ter uma noção do termo e de sua explicação de forma mais detalhada pelo link. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empatia/>, acesso em 22/03/2026.

essa dissertação sobre o bilinguismo; no entanto, parece que, para o que é transmitido aos professores de línguas da universidade, estes devem compreender o bilinguismo considerando tanto as diversidades linguísticas quanto as culturais, o que choca com o apresentando.

Institucionalmente parece que o documento que rege a política pedagógica da UNILA, não está de acordo com o que concluem as autoras sustentadores de sua tese teórica, pois nem Salgado (2008) e nem Savedra (1994), se situam ao entender o bilinguismo em relação a dois idiomas institucionalizados que devem ser apresentados e ensinados pelos docentes, elas percebem que há uma mínima existência de culturas entre as distintas linguagens e meios de se expressar, que devem ser consideradas. Seria errôneo dizer que o documento não considera este pensar teórico das autoras, mas que se sustentou para pensar a convivência na universidade e não o seu ensino.

A questão da identidade regional, será suficiente considerá-lo apresentado a realidade de quem se entende como parte da região de Foz do Iguaçu, considerando, portanto, que aqueles que adentram à universidade devem ter por meio dos cursos de linguística, o conhecimento e a possibilidade de entendimento daqueles que vivem ali e já se identificam como parte deste meio, isso, pelo viés internacionalista da instituição, o que abre espaço para a inclusão de culturas e linguagens, que podem ser distintas em muitos sentidos aqueles que convivem no meio da tríplice fronteira desde seu nascimento ou por muitos anos.

Os dois próximos tópicos da tabela 2, que estão considerados na página 7 do CCE, expõem a forma pela qual a consideração bilíngue deve ser entendida pelos educadores e educadoras de línguas da UNILA, apresentando que é o ensino de dois idiomas, (o espanhol e o português), reconheçam a necessidade de um fenômeno absoluto para que haja a capacidade dos ingressados na comunicação por meio destes dois, buscando a melhoria daquele que há menos capacidade por parte do indivíduo. Ou seja, quem é fluente em espanhol, aprende português e quem é fluente em português aprende espanhol, o que afirma que existem apenas destes dois idiomas e não outros indivíduos que possam ser nativos de outras línguas²³.

²³ Para um melhor entendimento da reflexão, retomando a diferença entre idioma e língua, considero as formas de comunicação que constantemente são mencionadas nos documentos institucionais, como idiomas, pois eles são as formas que a universidade considera como oficiais e as línguas como todas as formas de expressão e comunicação que possam ver a ser presenciadas nas relações sociais da universidade.

Poderia considerar que o ensino de línguas se estrutura pelos idiomas oficiais da universidade, sem considerar qualquer outro tipo de linguagem que possa vir a ser parte da realidade social, o currículo considera de forma implícita, que aqueles que não possuem a capacidade em nenhum dos dois, deveria institucionalmente aprender um deles para a comunicação nos espaços dela.

Seguindo essa mesma linha, as próximas considerações da tabela 2, entendem e realizam estratégias para que a atitude bilíngue seja parte fundamental da sua política pedagógica, pois os idiomas oficiais da universidade são o espanhol e o português, por isso, este fomento deve ser considerado inserido na sala de aula destas línguas. Possibilitando o uso delas até mesmo dos ingressados que não sejam nativos de nenhuma das duas, para que possam, sobretudo, entender as comunicações da instituição e que seus trabalhos sejam qualificados como construções do saber acadêmico. [...] *Pelo fato de a Unila ser o projeto de uma universidade bilíngue, a produção do material de comunicação desenvolvido pela presidência e assessoria técnica da Comissão foi em português e espanhol. (UNILA em Construção, 2009, p. 138).*

Assim como é possível entender que dentro do território de um Estado-nação se considera o uso de um idioma como oficial, como, por exemplo, no caso do Brasil, que é a libras e o português²⁴, que são expostas por lei federal, como as formas de sinais e do que tange a fala, escrita e a comunicação por meio do idioma advindo dos colonizadores de Portugal, o que se pode perceber, que acaba por resultar na desconsideração de linguagens e línguas que não sejam essa, mesmo que essas tenham a mesma possibilidade comunicacional que o idioma considerado como oficial.

O que é muito diferente da Bolívia, na qual, — diferente do Brasil —, que considera apenas um idioma falado no território como oficial, ela entende as distintas 36 línguas existentes no território nacional, como idiomas oficiais. O que ao ser relacionado com o presente tópico, é possível perceber que a UNILA se assemelha a atitude brasileira do que com a boliviana, não se aproximando de uma perspectiva efetivamente plurilíngue e intercultural, uma vez que estabelece dois idiomas como centro da comunicação institucional sem explicitar de forma suficiente os efeitos

²⁴ Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/idiomas-no-brasil/#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20o%20%C3%BAnico,colonizadores%20lusitanos%20%E2%80%93%20como%20idioma%20oficial.>, acesso em 07/07/2025.

excludentes que essa escolha pode produzir diante da diversidade linguística presente na região. A comparação com experiências plurilíngues e plurinacionais, como a boliviana, pode oferecer elementos importantes para tensionar os limites do modelo adotado pela UNILA, especialmente no que diz respeito à relação entre integração regional, diversidade linguística e interculturalidade.

Parece que com a imposição do viés exposto no documento em relação ao bilinguismo, os alunos e alunas da UNILA, são obrigados pela política pedagógica da universidade a terem o mínimo de capacidade de comunicação em português ou em espanhol, o que pode ser um obstáculo epistêmico da integração latino-americana, que está cravada no nome da instituição.

As questões até aqui apresentadas permitem delinear as tensões institucionais mais amplas que atravessam o projeto da UNILA. A seguir, passo à análise direta dos excertos do CCE, a fim de observar como tais tensões se expressam no próprio documento.

4.1 O Ciclo Comum de Estudos: uma análise dos conceitos

Após a contextualização institucional e a problematização inicial das tensões entre missão, composição docente e projeto linguístico da universidade, este subitem, busca discorrer com base à uma análise direta dos excertos do CCE. Por isso, se caracteriza a este subcapítulo a apresentação detalhada dos trechos do documento nos quais é possível identificar os termos bilinguismo, interculturalidade, integração e línguas (espanhol e português), considerando, de forma uniforme, o termo “línguas” como referência às passagens em que o CCE menciona seu ensino.

Para facilitar a observação ao longo da análise, bem como a compreensão, os excertos foram organizados em tabela e separados de acordo com os conceitos identificados no texto, os quais indicam sua inserção na lógica do documento. Previamente a cada fragmento, apresenta-se a página em que ele pode ser localizado, de modo a assegurar maior clareza e rastreabilidade da análise.

Antes de proceder à análise dos excertos selecionados, explicita-se o critério analítico adotado nesta etapa da pesquisa. A leitura dos trechos do CCE será orientada pela distinção entre multiculturalidade e interculturalidade, tal como discutida no capítulo anterior, bem como pela perspectiva decolonial que fundamenta esta dissertação. Nesse sentido, busca-se identificar em que medida os conceitos mobilizados no documento se aproximam de uma lógica de reconhecimento da

diversidade sem transformação das estruturas de poder, característica do multiculturalismo, ou se apontam para uma proposta intercultural crítica, que tensiona essas mesmas estruturas.

Tabela 3 - Conceitos expostos no Ciclo Comum de Estudos

PÁGINAS	BILINGUISMO
3	O Ciclo Comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha.
5	Sobre o bilinguismo, a UNILA, em seus diferentes processos pedagógicos e de gestão, respeita, defende e preserva todas as formas de diversidade, incluindo a expressão cultural e linguística. Propicia aprendizagens de várias línguas e estudos que identificam processos sociais e linguísticos da região.
11	Algumas iniciativas tais como programas de leitorado, escolas interculturais bilíngues de fronteira e a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas de ensino médio brasileiras parecem caminhar para a compreensão da importância regional das duas línguas e para a sua promoção. A criação de uma universidade bilíngue vai ao encontro dessas ações e visa promover uma cultura de integração regional e uma sensibilização para o intercâmbio linguístico e para a interculturalidade.
13	Como indicam Salgado (2008) e Savedra (1994), dentre outros estudos sobre bilinguismo e bilinguagem, falantes bilíngues não necessariamente possuem as mesmas competências nas duas línguas. O entendimento de bilinguismo nos primeiros estudos partiu da veracidade dessa premissa e considerou que o bilinguismo fosse um fenômeno absoluto. Com o desenvolvimento de estudos sobre o tema, entende-se que falantes bilíngues apresentam diferentes graus de bilinguagem, isto é, “os diferentes estágios de bilinguismo pelos quais os indivíduos portadores da condição de bilíngue passam na sua trajetória de vida” (SAVEDRA, 2009). Diversos estudos relacionados ao ensino de línguas adicionais oferecem propostas de desenvolvimento dessas habilidades.
PÁGINAS	LÍNGUAS
11	No âmbito das Línguas, sua forma de difusão na região ocorre também de maneira peculiar. O ensino de português e espanhol, como línguas adicionais na América Latina, tem sido tema de muitas discussões. No que se diz respeito às políticas linguístico-culturais de integração latino-americana, o ensino de português e espanhol, como línguas adicionais, é planejado com a finalidade de desenvolver as competências comunicativas e interculturais, tanto em contextos sociais como acadêmicos. Assim, são consideradas diversas questões de cunho intercultural e interdisciplinar, envolvidas nesse processo.
12	Há de se ressaltar, ainda, em relação aos estudos de espanhol ou português que, já no semestre de ingresso na UNILA, os alunos poderão optar pela realização de teste de nivelamento, cujo objetivo será verificar o nível de conhecimento do discente na língua e, conseqüentemente, definir sua turma de matrícula.
13	No caso das línguas, tanto o ensino de espanhol quanto o de português, dão conta da necessidade de interagir nas duas línguas e negociar sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo social.

14	Por isso, o objetivo geral do Ciclo Comum é oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional. Entende-se que o ensino de Português e Espanhol como línguas adicionais deve buscar desenvolver a compreensão e produção de textos e discursos na língua-alvo, sensibilizar os estudantes para o multilinguismo regional, problematizando os discursos monoculturais e etnocêntricos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural latino-americana e promovendo atividades de interação sistemática com diversos modos de viver e de se expressar.
PÁGINAS	INTERCULTURAL
4	Além disto, sua localização na cidade de Foz do Iguaçu também é um fomentador da interculturalidade, pois congrega mais de 72 (setenta e duas) nacionalidades.
13	Por fim, o mosaico de percepções (inter) culturais do processo, materializa-se em mudanças de pensamento, de atitudes, de visões de mundo, fazendo com que professores e estudantes se tornem mais abertos a outros valores culturais, ao que é diferente de si. A interculturalidade parte da diversidade de culturas, visa desenvolver nos estudantes a reflexão a partir de um olhar heterogêneo, fazê-los capazes de refletir sobre a própria cultura. É importante considerar que a interculturalidade como e com a relação da cultura e os sujeitos, não apenas entendendo a cultura de uma maneira abstrata.
PÁGINAS	INTEGRAÇÃO
13	É possível considerar que a abordagem que incorpora o estudo das Línguas, Epistemologia e Metodologia, e Fundamentos de América Latina respondem à própria missão da UNILA, a qual, conforme exposição de motivos referente ao Projeto de Lei que a criou, estabeleceu que a universidade tem como missão desenvolver uma integração solidária. Nesse sentido, não se trata de qualquer forma de integração, mas de uma “integração solidária”.
14	Conforme Nilson Araújo de Souza, pode haver vários significados para essa expressão, mas um deles, certamente, consiste em que o processo de integração deixe de ser um projeto apenas dos governos ou mesmo dos Estados nacionais para ser um projeto dos povos latino-americanos. Aliás, para se transformar num projeto estratégico e estrutural dos Estados, independente do governante de turno, é imprescindível que se transforme num projeto dos povos. Similarmente, Fundamentos de América Latina tem como objetivo específico o estudo das principais questões vinculadas à integração regional a partir de diferentes visões disciplinares e perspectivas. Este eixo instrumentaliza os alunos para a elaboração de fundamentos críticos em resposta às problemáticas comuns.

Fonte: próprio autor

A análise se organiza, iniciando pela parte de cima da tabela três e finalizando pela última característica recolhida que está ao final.

Para iniciar a discorrer sobre o primeiro tema exposto na tabela três, torna-se importante resgatar o fato de que a UNILA não é uma universidade que abarca

somente duas línguas, nem apresenta essa realidade de forma fluente para todos os indivíduos que nela estudam ou trabalham. Por isso, retomar a explicação atrelada ao caráter maleável e abrangente da definição do conceito de bilinguismo, considerando que ele analisado a partir desse fator e das reflexões crítico-sociais de toda a América Latina. Ou seja, o bilinguismo exposto no documento chega em alguns momentos a confrontar com a diversidade linguística efetiva da América Latina, na medida em que privilegia dois idiomas institucionalizados sem explicitar de forma suficiente as relações de poder que atravessam essa escolha.

De encontro com o conceito de bilinguismo, o fragmento seguinte da página quatro, entende a localização da instituição em Foz do Iguaçu como um fomentador da interculturalidade, pela existência de mais de setenta nacionalidades convivendo entre si, o que além da realidade, coexistem em um território e percebem a relação social e cultural de suas linguagens que se misturam no habitat, mesmo que seja em território brasileiro, as diferenças e especificidades de cada um, se coexistem em conflito e/ou harmonia, mas sem distinguir a separação das línguas com as culturas, mas entrelaçando-as entre si.

Reforçando ainda mais esta narrativa, a página cinco, ao afirmar que a universidade defende e reafirma sua responsabilidade com a diversidade cultural e linguística no meio pedagógico, deixando em evidência o reconhecimento da diversidade cultural e linguística no espaço pedagógico, ainda que esse reconhecimento não se traduza, de forma consistente, em uma problematização das assimetrias entre os idiomas efetivamente institucionalizados pela universidade.

[...] Tiene el sentido de habilidad lingüística, uso habitual de dos lenguas, capacidad comunicativa, dominio lingüístico, calidad lingüística, facultad lingüística, competencia lingüística, con variables lingüísticas, históricas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas, geográficas, sociológicas, culturales. (Chusi et al., 2021, p. 50).

Parece ser responsável apresentar uma relação com o que venho analisando até então para a definição de bilinguismo que percorre esta dissertação e que está de encontro com o que foi realizado até então, compreendendo a lógica de todos os âmbitos maleáveis que conectam a possibilidade de aproveitamento do aprendizado de duas línguas, conectando ativamente com a interculturalidade, devido à que o território fronteiriço contextualiza um habitat de diálogo entre diferentes culturas, sendo elas latino-americanas ou não e para a comunicação destes povos, vale

reforçar que se estabelecem distintas disciplinas que se colocam em conectividade para que se possa cada vez mais se estabelecer uma relação, sendo ela conflituosa ou não, o que parece ser importante para a universidade é a possibilidade desta conexão e a sua realidade.

Com base no exposto na Tabela 3 sobre a página onze, parece haver alguma incoerência ao se tratar do conceito de bilinguismo, pois ao tratar do ensino de “línguas” obrigatórias da universidade, se expõe apenas dois idiomas, o Português e o Espanhol, o que não está de acordo com o que vem sendo analisado até o presente momento, por estar relacionado ao que institucionalmente é apresentado como a forma de comunicação da universidade, se atrelando a línguas que compõem o ensino e a realidade da mesma, por expor que o ensino que será realizado, apenas destes idiomas.

O que anteriormente, parece ter havido uma incongruência, porque, ao considerar a diversidade linguística latino-americana²⁵, torna-se necessário problematizar os limites de um modelo que centraliza apenas dois idiomas institucionalizados, sobretudo quando essa centralidade não é acompanhada de uma reflexão crítica sobre as hierarquias linguísticas historicamente constituídas no continente.

Não se trata, portanto, de questionar a centralidade do português e do espanhol no projeto da UNILA, uma vez que ambos ocupam posições históricas relevantes na configuração linguística da América Latina. O ponto central da crítica reside, antes, na forma como essa centralidade é operacionalizada no documento, frequentemente dissociada das relações de poder que historicamente constituíram a hierarquização entre línguas no continente. Ao não problematizar essas assimetrias e ao limitar o bilinguismo a uma dimensão predominantemente comunicacional e institucional, o CCE tende a reproduzir, ainda que de maneira não intencional, uma lógica que se aproxima da prática na perspectiva multicultural do que de uma proposta intercultural crítica.

Resgatar o que esta pesquisa entende como o conceito de idioma, se aproxima da identidade de Estado-nação, mas ao interesse de certos mecanismos que podem chegar ao resultado do apagamento das distintas maneiras de comunicação

²⁵ Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/idiomas-em-paises-da-america-do-sul-muito-alem-do-portugues-e-espanhol/>, 30/09/2025.

linguística que existem nestas nações latino-americana, expondo o português e o espanhol como idiomas nacionais, resulta em um movimento que pode se aproximar ao conceito de colonialidade do poder, no sentido de se estabelecer uma posição de superioridade destas sobre as outras que venham a existir no território. Parece que intencionalmente ou não, o documento analisado acaba realizando o mesmo movimento.

Ao considerar a existência de políticas exclusivamente brasileiras, se caracteriza historicamente uma descontinuidade ao que se considera por bilingue e intercultural, além de desconsiderar o caráter regional de tal universidade, parece ser necessário que o seu ensino e a existência de linguagens no que se considera como América Latina, deveria estar sendo coerente entre si. Ou seja, se considera como os idiomas chave para a comunicação “intercultural” e para a “integração” regional o português e o espanhol.

No que considera como interculturalidade, o documento na página treze, resgata o mencionado no início da dissertação, ao entender como parte consequente das múltiplas relações sociais dispostas em diálogos constantes de suas realidades, sejam estes de maneira conflituosa ou não, torna-se um fator fundamental o contato entre as diferenças, que podem chegar à concretude prática da atitude intercultural. O que vai de desacordo com o que foi aludido no parágrafo anterior ao considerar o bilinguismo, o que leva a está reflexão a entender que os documentos consideram separadamente estes dois conceitos.

Há uma separação conceitual destacadamente implícita no documento, que considera o bilinguismo de maneira a separar o ensino dos idiomas institucionais, entendendo a relação com a importância do aprendizado do ingressante de ter a capacidade nestes dois idiomas, mas ao mesmo tempo se distanciando do caráter de língua entre o Português e o Espanhol e suas inúmeras relações sociais, históricas e culturais, tornando-se meramente um meio para a construção acadêmica e as relações institucionalizadas.

Já em se tratando do conceito intercultural, o documento se distancia de suas questões institucionais, para protagonizar uma relação coerente com as inúmeras realidades e culturas do continente americano.

No que diz respeito ao entendido pelo conceito de língua, é compreendida como um processo que não pode ser desvinculado da cultura, por constituírem a forma pela qual está se expressa ao mundo. Por isso, a sua estrutura exposta nos

documentos que a entendem se aproximam da uma questão institucional ao perceber como a comunicação dos indivíduos, tensionando uma atitude que ao adicionar a ideia dos dois idiomas (português e espanhol), protagonizam institucionalmente uma insuficiência para com a realidade, que na convivência institucional entende a abrangência das relações dos contextos sociais e a valorização das distintas culturas no que caracteriza o conceito de bilinguismo. (Megale, 2018).

Por mais que a autora Megale (2018), vise em seu artigo entender a educação básica bilingue no território brasileiro, parece ser uma relação benéfica entender como é apresentado tal conteúdo nas escolas indicadas como bilingues, sobretudo as que conseguem conciliar o Português e o Inglês, apresentando a necessidade de um ensino que entende a realidade exposta pela língua alvo, não sendo um idioma institucionalizado.

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue. (Megale, 2018, p. 13).

Ao refletir sobre educação bilingue, é considera diversas questões que se atrelam centralmente a interculturalidade, para que se possa entender os saberes tanto da primeira como da segunda língua, ao considerar que o ser bilingue deve se apropriar tanto das realidades como da possibilidade de comunicação, o que se liga aos autores apresentados no Ciclo Comum de Estudos, mas que parece não ser percorrido de forma clara ao seu uso, entendendo o caráter linguístico do Português e Espanhol.

O exposto no documento, entende que considera o ensino apenas daqueles idiomas institucionalmente apresentados, deixando de lado uma característica que se aproxime ao que entende esta pesquisa como bilingue, o que pode ser resultado de seus possíveis distanciamentos da interculturalidade e ao considerar a fluência dos

ingressados na universidade e não o reconhecimento das distintas realidades latino-americana.

Sem considerar o envolvimento do bilinguismo e a interculturalidade, o documento segue nas páginas treze e catorze, expondo a sua missão de integração latino-americana, para poder concretizá-la por meio do ensino de línguas, epistemologias e conhecimentos relacionados, o que não está especificado de maneira explícita até o momento desta análise.

Se na página catorze o documento expõe que é “imprescindível que se transforme num projeto dos povos”, vale a reflexão da necessidade de explicitar o ensino bilíngue como é identificado pela autora Megale (2018), oriundo da necessidade de diversas disciplinas articuladas e centralizadamente a interculturalidade, que relacionando ao fragmento, seria a resposta para se transformar em um projeto dos povos.

Revisando o que foi discutido anteriormente com Catherine Walsh (2014), ao expor o conceito de interculturalidade, entende que ela deve ser tecida pelos povos, representando-as e agregando as suas características epistêmicas, sem se distanciar das narrativas expostas como universais, marcando-se uma relação metodológica entre o próprio e o externo que se constrói uma atitude intercultural e por isso, realizar um ensino bilíngue atrelado a ela, resultaria em uma possível suficiência do que o documento entende como imprescindível. Se assim, vale a reflexão de se a UNILA foi uma universidade criada pelos movimentos sociais e os povos latino-americanos?

Identificando o exposto na página catorze sobre o ensino dos idiomas institucionais, parece reafirmar a sua separação de um contexto que as considere como línguas atreladas à realidade dos povos e suas culturas, sem dar ênfase apenas em seu uso para criações acadêmicas, as apresentações e tudo que tange a comunicação da instituição.

4.2 Síntese analítica: limites interculturais e permanências coloniais no CCE

A síntese que segue não se limita à leitura dos excertos do CCE apresentados na seção anterior, mas articula esses elementos com a análise da realidade institucional da universidade, especialmente no que diz respeito à composição do corpo docente e às dinâmicas linguísticas observadas. Ao considerar conjuntamente o plano documental e o plano empírico, torna-se possível compreender de forma mais

precisa as tensões entre o projeto institucional formulado e sua materialização concreta.

A partir da análise dos excertos apresentados, é possível identificar que o CCE mobiliza, de forma recorrente, os conceitos de bilinguismo, interculturalidade e integração regional, articulando-os como elementos centrais do projeto pedagógico da UNILA. No entanto, uma leitura mais atenta permite observar que tais conceitos nem sempre se materializam de forma coerente com uma perspectiva intercultural decolonial.

Em diversos momentos, o documento apresenta a diversidade cultural como um valor a ser reconhecido e respeitado, o que se aproxima de uma lógica multicultural. Nessa perspectiva, as diferenças são afirmadas, mas não necessariamente tensionadas em suas dimensões históricas, políticas e epistemológicas. Isso se evidencia, por exemplo, na forma como o bilinguismo é apresentado prioritariamente como instrumento de comunicação e integração, sem que sejam problematizadas as relações de poder que historicamente marcaram a imposição de determinados idiomas na América Latina.

Além disso, observa-se que a centralidade atribuída às línguas portuguesa e espanhola, ainda que coerente com o contexto regional, pode operar como um limite à construção de uma proposta efetivamente intercultural, na medida em que outras línguas e epistemologias permanecem marginalizadas no interior do documento. Nesse sentido, o que se apresenta como política de integração linguística pode, em certa medida, reproduzir hierarquias linguísticas historicamente constituídas.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como a interculturalidade é mobilizada no documento. Embora apareça como princípio orientador, sua operacionalização permanece pouco definida, o que dificulta a identificação de práticas pedagógicas que efetivamente rompam com a lógica multicultural. Assim, a interculturalidade tende a assumir um caráter mais normativo do que propriamente crítico, funcionando como um ideal a ser alcançado, mas não necessariamente como uma prática estruturante do currículo.

Dessa forma, a análise do CCE permite identificar uma tensão constitutiva entre a proposta institucional de integração latino-americana e as formas concretas de sua implementação. Tal tensão não invalida o projeto da universidade, mas evidencia os limites e desafios de se construir uma proposta intercultural decolonial

no interior de uma instituição inserida em estruturas acadêmicas e políticas ainda marcadas pela colonialidade.

Por fim, a leitura do CCE possibilita observar que, embora os conceitos de bilinguismo e interculturalidade estejam presentes no plano discursivo, sua operacionalização no documento ocorre de forma predominantemente normativa e pouco articulada às dimensões epistemológicas discutidas no referencial teórico. Nesse sentido, verifica-se um distanciamento entre a formulação conceitual mobilizada nesta pesquisa e a forma como tais categorias são incorporadas institucionalmente.

5. PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS BILÍNGUES NOS DEMAIS PAÍSES LATINO-AMERICANOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar experiências de educação intercultural bilíngue em diferentes contextos latino-americanos, não com a finalidade de descrevê-las de forma exaustiva, mas de utilizá-las como campo comparativo para a análise do caso da UNILA.

Nesse sentido, as experiências do Equador, da Bolívia e do México são mobilizadas como referenciais empíricos que permitem evidenciar diferentes formas de articulação entre bilinguismo, interculturalidade e projeto político-pedagógico. A partir desse diálogo, busca-se identificar elementos que possibilitem tensionar os limites do modelo adotado pela UNILA, especialmente no que diz respeito à relação entre diversidade linguística, práticas institucionais e perspectiva decolonial.

Os casos selecionados compartilham ainda outra característica central: emergem de contextos marcados por disputas contra-hegemônicas em relação a modelos educacionais anteriores, o que os torna particularmente relevantes para esta pesquisa. Em diferentes escalas e com distintos graus de institucionalização, tratam-se de experiências que articulam educação, território, participação comunitária e valorização de saberes historicamente marginalizados. Além disso, a escolha desses exemplos também considerou a existência de desdobramentos na educação básica, técnica e, em alguns casos, superior, permitindo observar como determinadas práticas interculturais bilíngues podem produzir efeitos mais amplos na formação docente e na organização dos sistemas educacionais.

Por meio dos contextos históricos semelhantes em que estes se estabeleceram de maneira contra-hegemônicas dos sistemas educacionais anteriores a eles, se mostra suficiente para a relação com é apresentado sobre a construção de uma universidade com âmbito latino-americano teve como principal missão ao considerar que estaria construindo novas reflexões para o campo acadêmico brasileiro e latino-americano.

Se fez necessária a separação de tais exemplos para sustentar os argumentos que virão a ser apresentados sobre a criação de uma educação intercultural que seja realizada por meio do diálogo entre os movimentos sociais e as distintas comunidades, sem que seja uma contextualização que se originou de interesses acadêmicos e políticos, dando luz ao que poderia ter ocorrido com a construção do projeto da universidade analisada nesta presente dissertação.

A escolha teve também outro critério, que foi a existência de outros fomentos interculturais na educação básica e técnica, o que levou ao exemplo mexicano do Bacharelado Intercultural Muxateca, que além de considerar uma educação, que assim como o exemplo do Equador e da Bolívia, nascem sobretudo do fomento e do interesse das comunidades e familiares, pela necessidade de valorização de suas crenças e da luta contra o poder colonial.

Mas a diferença é que está segue atualmente buscando valorização do estado nacional, para que possa seguir seu trabalho educando a população, o que é protagonizado até os dias atuais e por isso, segue sendo um projeto que está parado. (González, 2020).

Por mais que os exemplos selecionados sejam apenas com base na educação básica e não de educação superior, — que é o foco desta pesquisa —, elas são práticas para os primeiros anos dos membros das comunidades apresentadas, mas, assim como ocorre no Equador, que fomenta formação superior para incluir novos docentes, há uma interligação, em que as universidades começam a criar cursos que se relacionam com o que é ensinado nestes exemplos. Ou seja, assim como elas foram estruturadas pelas suas comunidades, a sua existência, faz com que haja a necessidade de cursos profissionalizantes que se adequem, tornando uma indissociável da outra.

5.1 Educação Intercultural Bilíngue Equatoriana

A experiência equatoriana é particularmente relevante para esta análise porque apresenta um modelo de educação intercultural bilíngue consolidado em escala nacional. Diferentemente de experiências mais localizadas, o caso do Equador permite observar a incorporação institucional da interculturalidade e do bilinguismo como princípios estruturantes da política educacional, o que oferece um contraponto importante para a análise do caso da UNILA.

O exemplo equatoriano que contemporaneamente é o sistema educacional nacional, em um âmbito que ultrapassa qualquer isolamento de uma comunidade ou de uma instituição, mas que permeia em seu todo o território nacional e é esta característica, que estabeleço como um critério para a sua escolha.

Que, el Art. 27 de la Constitución de la República establece que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos,

al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, p. 1).

Discussões centrais sobre o que tange à interculturalidade, o Artigo 27 da Lei Orgânica de Educação Intercultural do Equador, que em sua leitura apresenta a relação que se estabelece com a questão intercultural e as demais características do ensino, que fazem parte do estabelecido, o que explicam ainda mais como ela deverá atuar nos diferentes territórios nacionais.

Pensar em uma “iniciativa individual e comunitária”, é uma consequência do que será refletido no capítulo seguinte e que faz da educação nacional equatoriana diferente das demais na América do Sul, por considerar pelo viés intercultural a sua relação com as comunidades em que permeiam o território nacional, respeitando as suas particularidades.

Este Artigo apresentado, dá a base de como é o ensino equatoriano, que por mais que seja universal, assim como os demais países da região, mas a sua diferença é que como está estabelecido na sua Lei, tem uma diferença de atuação dependente das realidades epistêmicas de cada comunidade em que é fomentada.

Devido à esta característica fundamental, a educação do Equador, é um exemplo para a educação da UNILA, possibilitando uma relação ao que se conhece de sua atuação, tanto a ser seguido, como parte de uma reflexão que entenda e analise a política pedagógica da instituição.

A análise do caso equatoriano evidencia um modelo no qual o bilinguismo e a interculturalidade são estruturados como princípios articuladores da política educacional, incorporando de forma explícita as especificidades territoriais, culturais e epistêmicas das comunidades.

Nesse contexto, a educação intercultural bilíngue não se limita à dimensão comunicacional entre idiomas, mas se constitui como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, voltado à valorização das formas de conhecimento historicamente marginalizadas. Esse aspecto torna-se particularmente relevante quando comparado ao caso da UNILA, na medida em que evidencia a ausência, no

CCE, de uma operacionalização que considere de forma sistemática as diferenças contextuais e as assimetrias de poder que atravessam a diversidade linguística latino-americana.

Assim, o caso equatoriano permite tensionar os limites de um modelo no qual a interculturalidade, embora presente no plano discursivo, ainda não se consolida plenamente como prática estruturante.

5.2 *Escola Ayllu de Warisata*

A Escola Ayllu de Warisata se estabelece como parte de um processo de descolonização e de valorização da plurinacionalidade na Bolívia, mesmo não tendo um âmbito nacional como o equatoriano, ela é uma forma de educação que pode ser benéfica para a relação com a UNILA, por sua característica territorial e educacional, que valoriza o contexto em que ela se originou, o mesmo pensado pela instituição ao se estabelecer em um espaço de tríplice fronteira.

Hay que dimensionar en su justo lugar la importancia de la Escuela ayllu, como una primera apuesta, por lo que podemos denominar hoy la descolonización de la educación lo que hizo que con el tiempo se alzara una exaltada, destructora y violenta oposición señorial de parte de los hacendados y burócratas. (PERÉZ, 2023, p.12).

Escolher um exemplo como o de Warisata, não é por acaso, pois ela se configura como a primeira experiência educacional decolonizadora da Bolívia, tendo ela sido exitosa ou não, é possível entender a sua lógica que se origina por uma luta contra-hegemônicas com base na comunidade na qual se necessitava criar uma base para a luta do poder nacional da época, o que tornou-se um exemplo para leis posteriores no país que resgatassem as características da Escola Ayllu; é neste contexto que nasce, talvez, a lei das Escolas Camponesas.

Art. 3º.- La Escuela Campesina tiene orientación eminentemente industrial y su función no termina en las aulas sino que tiende a suscitar la organización de la pequeña industria campesina por medio de la dotación de semillas, sementales, aperos de labranza y de los instrumentos necesarios para sus construcciones y talleres. (PERÉZ, 2023, p.485).

Mesmo tenha havido uma mudança em sua proposta, a lei exposta pelo autor, resgata as estruturas da Escola Ayllu, como um exemplo do que deveria haver ocorrido no processo de construção da UNILA, sendo ela uma primeira base para

novas estruturas, tanto estatal como comunitária ou como iniciativa dos movimentos sociais, o que torna-a um exemplo latino-americano ao que apresentei anteriormente que era a intenção da universidade ao ser elaborada: apresentar ao processo de construção acadêmica e de suas reflexões um caminho contra-hegemônicas a ser trilhado.

Por mais que não esteja na educação que permeia completamente o que tange o território boliviano, a Escola Ayllu, é um exemplo que tem uma dimensão distinta do Equador ou a do México, mas que será proveitosa para as reflexões do próximo capítulo por apresentar uma estrutura comunitária com base em uma organização social indígena, que são os Ayllus, o que explicita ao contexto da Universidade Federal da Integração Latino-americana, um viés indigenista contra-hegemônico que expõe no centro da estruturação metodológica e institucional as relações que são excluídas pelo poder colonial.

A experiência da Escola Ayllu de Warisata evidencia que a educação intercultural pode emergir como prática política diretamente vinculada às demandas comunitárias e à reorganização social dos povos indígenas, articulando ensino, trabalho e território como dimensões indissociáveis. Nesse sentido, o bilinguismo e a interculturalidade não aparecem como diretrizes abstratas, mas como práticas concretas que reorganizam as formas de produção de conhecimento e de sociabilidade.

Em contraste, o caso da UNILA revela um processo de institucionalização que, embora mobilize o discurso intercultural em seus documentos, apresenta menor vinculação com práticas produzidas pelos próprios sujeitos históricos da interculturalidade.

Essa diferença evidencia um dos limites centrais do CCE, na medida em que a interculturalidade tende a permanecer no plano normativo, sem se consolidar como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

5.3 Bachillerato Intercultural Muxatena

O exemplo do Bachillerato Intercultural Muxatena, não somente pelo fato dele protagonizar um ensino técnico profissionalizante dos educandos de seu ensino médio, mas porque, assim como há dificuldades, percebidas com base nos documentos da universidade, que a UNILA se estabelece no sistema acadêmico

internacional protagonista de uma contra-hegemonia, o mesmo ocorre institucionalmente com este exemplo mexicano.

Por mais que haja uma dificuldade dos povos originários em realizar seu reconhecimento com base em um ensino básico e técnico na comunidade de Na'ayeri, o projeto marca um início alentador para estes povos, que vêem o nascimento de algo parecido com o apresentado pelo documento, *Pan de Justicia Wixárika*²⁶. *La escuela, vista desde las comunidades, es un proyecto alentador pero con muchas dificultades para su formación y aprobación por parte del Estado mexicano, a pesar de que es un derecho para los pueblos originarios y una obligación para el gobierno. (González, 2020, p. 51).*

Mesmo que tenha sido um projeto realizado pelas comunidades entre 2004 e 2014, (González, 2020), se protagoniza uma dificuldade dos povos, que vem seu projeto comunitário de ensino se esvaindo, pela dificuldade em realizar uma educação que seja aceita pelo governo mexicano, por mais que se tenha protagonizado em anos anteriores, hoje está vivendo a luta por protagonismo e valorização dos órgãos governamentais. [...] *Actualmente, con la clave del Bachillerato Muxatena apoyamos a tres de los bachilleratos interculturales con proceso de registro en trámite, pero lamentablemente como centro educativo nos encontramos en pausa en este momento. (González, 2020, p.50).*

O autor, Pedro Cayetano Carrillo González (2020), membro da *Red de Centros Educativos Wixárika y Na'ayeri*²⁷, percebe e denuncia a demora do Estado em reconhecer os programas que estavam em andamento de ensino intercultural para as comunidades indígenas, tanto da região como de outras localidades, que seguiram o exemplo de *Presidio de los Reyes*, mas que ao mesmo tempo, não são aceitas como estrutura para um ensino nacional.

Indica o documento realizado em conjunto pelas comunidades e o governo de Manuel López Obrador no ano de 2022:

Que la SEP, a través de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe y las autoridades educativas estatales, en coordinación con los gobiernos tradicionales, establezca mesas de trabajo con el Pueblo Wixárika para mejorar los planteamientos y ejes del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. (Plan de justicia del pueblo WIXÁRIKA, 2022, p. 82).

²⁶ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://planesjusticia.inpi.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/05-plan-de-justicia-del-pueblo-wixarica.pdf>, acesso em 04/08/2025.

²⁷ Disponível em: https://iteso.mx/en/web/general/detalle?group_id=15263503, 04/08/2025.

O fragmento do documento mostra que os órgãos governamentais buscam impulsionar uma nova forma de ensino no país, articulada às comunidades locais. Ao mesmo tempo, evidencia as dificuldades de reconhecimento institucional enfrentadas por experiências interculturais que tensionam os modelos educacionais dominantes.

Nesse aspecto, o caso mexicano permite estabelecer um paralelo com os limites observados na UNILA, especialmente no que diz respeito à dificuldade de efetivar, no plano institucional, propostas que rompam de forma mais consistente com lógicas educacionais hegemônicas.

O caso do Bachillerato Intercultural Muxatena evidencia as dificuldades concretas enfrentadas por projetos educacionais interculturais que emergem das comunidades, especialmente no que diz respeito ao seu reconhecimento e institucionalização por parte do Estado.

Ainda que se configure como uma experiência potente de valorização das epistemologias indígenas e de organização comunitária do ensino, sua trajetória revela os limites impostos por estruturas estatais que operam sob lógicas centralizadoras e, frequentemente, excludentes.

Essa tensão permite iluminar o caso da UNILA sob outra perspectiva, evidenciando que, mesmo em contextos institucionais mais favoráveis, a ausência de mecanismos efetivos de incorporação das epistemologias originárias pode produzir limitações semelhantes. Assim, o caso mexicano reforça a necessidade de compreender a interculturalidade não apenas como princípio discursivo, mas como prática que exige transformações estruturais nas formas de reconhecimento, validação e circulação do conhecimento.

Elementos dessas experiências poderiam, de fato, dialogar com a realidade específica da UNILA:

1. A criação de todos eles se deram buscando entender as necessidades reais das suas comunidades e eles fizeram parte ativa de sua construção. Que mostram ser possível por meio de uma articulação entre acadêmicos e povos.
2. Considera-se a existência das culturas na estruturação pedagógica, tornando todos e todas como parte constitutiva do ensino aprendizagem.
3. Projeto que se adequa a realidade de cada cultura que se insere, sem que seja um ensino unificado e igual para cada lugar.

4. Buscar sair do âmbito teórico no que constitui na construção dos documentos e aproximar-se da realidade e necessidade dos povos.
5. Resultar na em uma educação contra-hegemonica que possa efetivamente apresentar a existência de todos e todas nas narrativas. Relacionando praticas pedagógicas com vivencias reais.

6. O COLONIAL NA UNILA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO E A INTERCULTURALIDADE

O documento *UNILA em construção* (2009) apresenta a Universidade Federal da Integração Latino-Americana como um projeto inovador de integração regional, caracterizado por uma perspectiva humanística voltada à produção de conhecimento científico e tecnológico. Tal formulação evidencia a intenção de constituí-la, desde sua origem, como uma instituição distinta no cenário das universidades brasileiras e latino-americanas. Como expresso no próprio documento:

Este é o contexto político-institucional, econômico e cultural, dentro do qual a UNILA vai criar o seu espaço de atuação para contribuir para a integração latino-americana, reconhecendo a diversidade das identidades nacionais e os elementos que cimentam nossas raízes e nosso destino comum enquanto continente diante do mundo globalizado (UNILA em Construção, 2009, p. 11).

Ao propor a integração latino-americana como eixo central, a universidade deveria também considerar, no ensino de línguas — especialmente no caso do espanhol —, as relações históricas construídas ao longo do processo de colonização na região (Santos, 2019). Tal perspectiva implicaria reconhecer as diferenças constituídas no interior do continente, possibilitando aos estudantes o contato com as distintas variedades do espanhol, ainda que não seja necessário abordá-las exaustivamente em sala de aula, mas, ao menos, reconhecer sua existência.

No que se refere ao bilinguismo, o Ciclo Comum de Estudos (2014) o define a partir da noção de “bilingualidade”, entendida como os diferentes graus de domínio linguístico que os indivíduos desenvolvem ao longo de suas trajetórias (Saavedra, 2009). Essa concepção, no entanto, mantém-se restrita a uma abordagem predominantemente teórica, centrada na capacidade de comunicação em duas línguas, sem avançar de forma mais consistente em sua articulação com a interculturalidade — aspecto que será problematizado nesta análise.

A leitura dos documentos institucionais permite observar que o bilinguismo é frequentemente associado a objetivos mais amplos, como o pluralismo cultural e o desenvolvimento linguístico em português e espanhol, sendo acompanhado por referências recorrentes ao multiculturalismo e à interdisciplinaridade (Carvalho, 2018). Entretanto, tal configuração parece indicar que, na prática, o multiculturalismo

se efetiva de forma mais evidente do que uma perspectiva intercultural propriamente dita, o que reforça a necessidade de problematizar essa base teórica.

Ao estabelecer uma relação entre bilinguismo e interculturalidade, assume-se uma perspectiva que ultrapassa a mera competência linguística, incorporando também as dimensões sociais, culturais e políticas dos sujeitos. Nesse sentido, o domínio de duas línguas não se limita à comunicação, mas implica a constituição de sujeitos “bivalentes” (Martínez, 2007), capazes de transitar entre diferentes universos culturais e de compreender o outro em condições de igualdade.

Experiências de Educação Intercultural Bilíngue em países como o Equador evidenciam que não se trata apenas da inserção de duas línguas no ensino, mas do reconhecimento da pluralidade linguística existente no território. Um ensino orientado por essa perspectiva deveria considerar as múltiplas formas de comunicação presentes nos contextos em que se insere, compreendendo as línguas não apenas como instrumentos, mas como portadoras de sentidos e de contextos sociais.

Nessa direção, a perspectiva linguística crítica reforça que o bilinguismo não pode ser reduzido à habilidade de comunicação dois idiomas institucionalizados, mas deve ser entendido como a capacidade de reconhecer os contextos socioculturais, políticos e ideológicos nos quais a linguagem se insere (Jiménez & Parra, 2012). Assim, a compreensão restrita do bilinguismo presente nos documentos institucionais mostra-se insuficiente para abarcar a complexidade linguística da América Latina, podendo inclusive gerar processos de exclusão — ainda que não intencionais.

Ao retomar os documentos da UNILA, observa-se que o bilinguismo é concebido como a coexistência entre português e espanhol, tanto na convivência institucional quanto na produção documental. No entanto, na prática, essa proposta tende a se configurar como um cenário predominantemente monolíngue, marcado pelo privilégio do português (Carvalho, 2018). Tal predominância pode ser compreendida a partir de fatores como a localização da universidade no Brasil e sua vinculação ao Estado brasileiro, bem como pela composição majoritária de docentes e discentes brasileiros.

Nesse contexto, ainda que os documentos sugiram uma composição equilibrada entre sujeitos de diferentes países latino-americanos — o que, em termos teóricos, poderia indicar uma postura intercultural —, a análise evidencia que tal equilíbrio não se concretiza quando se percebe analiticamente à sua prática.

A predominância de brasileiros contribui para que a instituição assuma um caráter mais nacional do que regional, influenciando diretamente os processos decisórios e as dinâmicas institucionais.

Como consequência, se pode observar um enfraquecimento do bilinguismo proposto, uma vez que o espanhol não ocupa o mesmo espaço que o português, mantendo-se, em muitos casos, em uma posição secundária, ainda que presente em documentos oficiais e comunicações institucionais.

Essa configuração permite avançar na compreensão do lugar que o bilinguismo ocupa no interior do projeto institucional da UNILA. Mais do que uma política linguística consolidada, o que se observa é a presença de um bilinguismo formalmente instituído, mas cuja operacionalização depende de condições estruturais que não se encontram plenamente desenvolvidas. Nesse sentido, o bilinguismo tende a funcionar como um princípio orientador que legitima o discurso institucional da integração, sem que se traduza, de forma consistente, em práticas cotidianas capazes de tensionar as hierarquias linguísticas existentes.

Tal dinâmica pode ser interpretada à luz das discussões sobre colonialidade do poder, na medida em que evidencia a permanência de estruturas que organizam a produção e a circulação do conhecimento a partir de centros hegemônicos, mesmo em projetos que se propõem contra-hegemônicos.

A centralidade do português, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como resultado de fatores contingentes, como a localização geográfica da universidade, mas como parte de uma lógica mais ampla que estrutura as relações entre língua, poder e institucionalidade no espaço acadêmico latino-americano.

Além disso, a ausência de uma articulação mais consistente entre bilinguismo e interculturalidade revela um descompasso entre o plano discursivo e o plano prático. Embora ambos os conceitos apareçam de forma recorrente nos documentos institucionais, sua integração permanece limitada, o que dificulta a constituição de uma proposta pedagógica capaz de operar a partir de uma perspectiva efetivamente intercultural. Em outras palavras, o bilinguismo tende a ser tratado como uma questão linguística, enquanto a interculturalidade é mobilizada como um princípio abstrato, sem que haja uma convergência estrutural entre ambos.

Essa dissociação contribui para a reprodução de uma lógica na qual a diversidade é reconhecida, mas não necessariamente incorporada como elemento transformador das práticas institucionais. Como resultado, a interculturalidade corre o

risco de se tornar um horizonte normativo, cuja efetivação depende de iniciativas pontuais, em vez de se consolidar como eixo estruturante do projeto acadêmico da universidade.

Pode-se afirmar que a UNILA se configura como uma universidade brasileira com projeção latino-americana, mas que não efetiva plenamente suas intenções decoloniais no que se refere ao bilinguismo e à interculturalidade. Embora haja a presença de diferentes nacionalidades, estas tendem a ser absorvidas pela predominância brasileira e pelo uso do português como língua principal de interação.

Nesse sentido, a UNILA apresenta características de uma perspectiva multicultural, que em alguma medida chega a considerar e a valorizar a existência de múltiplas nacionalidades e culturas, mas assim como foi apresentado referente ao conceito, ele não se configura de forma a se traduzir plenamente em uma prática intercultural crítica.

A ausência de mecanismos institucionais que promovam a equiparação entre diferentes epistemologias e formas de conhecimento revela a permanência de assimetrias que limitam a efetivação de seu projeto decolonial. Tal constatação não invalida a proposta da universidade, mas explicita os desafios estruturais envolvidos na construção de uma instituição que se pretenda, simultaneamente, latino-americana, intercultural e crítica.

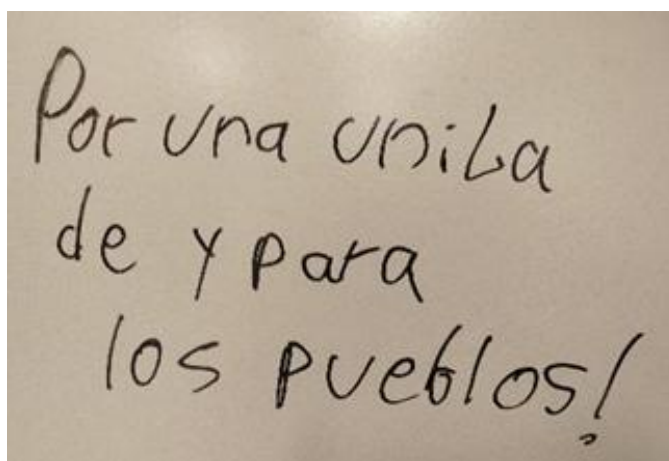
Diante desse conjunto de elementos, pode-se afirmar que a UNILA se configura como uma universidade brasileira com projeção latino-americana, na qual o bilinguismo e a interculturalidade operam mais como princípios normativos do que como práticas estruturantes. Tal configuração evidencia uma tensão constitutiva entre o projeto institucional formulado e sua materialização concreta, marcada pela centralidade do português e pela limitada incorporação de outras epistemologias e práticas linguísticas no cotidiano acadêmico.

Por fim, a análise desenvolvida evidencia que a presença dos conceitos não implica, necessariamente, uma ruptura com a lógica colonial. Ao contrário, em diversos momentos, observa-se sua incorporação em chave funcional, sem que haja uma problematização efetiva das relações de poder que estruturam o campo educacional.

7. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE BILINGUISTO E COLONIALIDADE

Este capítulo parte da imagem registrada no Campus Integração como elemento disparador de uma reflexão sobre os limites do projeto intercultural da UNILA. Mais do que funcionar como prova empírica central, a imagem é retratada como indício simbólico das tensões entre o discurso institucional e a experiência vivida no espaço universitário.

Imagem 1 - UNILA para los pueblos



Fonte: próprio autor

A Imagem 1 pode ser interpretada como um indício simbólico das tensões presentes no cotidiano universitário, sobretudo no que diz respeito ao descompasso entre o discurso institucional de integração e as experiências vivenciadas pelos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica. Assim, a inscrição nela presente não deve ser compreendida como evidência empírica conclusiva, mas como a manifestação de um mal-estar que serve como ponto de partida para a reflexão desenvolvida neste capítulo.

[...] la interculturalidad no puede referirse solo al diálogo o intercambio de saberes, ni a la pretensión de relaciones armónicas entre los sujetos, sin buscar una alteración al sistema, una alternativa al sistema, lo que significa que la interculturalidad debería ser contrahegemónica. (Hernández, 2025, p. 137).

O título do presente capítulo, expõem uma reflexão teórica sobre a colonialidade e o bilinguismo, que poderá marcar uma relação para com a imagem 1,

tensionando a maneira pela qual os povos marginalizados buscaram uma alteração nos seus sistemas expostos historicamente, por uma atitude contra-hegemônicas, que contrastam com a ideia de uma “UNILA dê e para os povos”.

Os exemplos que virão a ser retomados neste capítulo servirão de sustentação para a ideia de pedagogia intercultural bilíngue de caráter transformador.

Nesse sentido, as experiências do Equador, da Bolívia e do México deixam de operar apenas como contrapontos empíricos e passam a ser lidas como formulações históricas que articulam língua, território, comunidade e disputa de poder. É a partir dessa mudança de enfoque que sua retomada se justifica neste capítulo.

O que se busca, portanto, não é apenas retomar experiências já analisadas, mas extrair delas elementos teóricos capazes de iluminar o caso da UNILA sob outra chave. Mais do que exemplos externos, tais experiências permitem compreender que o bilinguismo intercultural, quando articulado à territorialidade, à participação comunitária e à disputa contra formas de subalternização epistêmica, pode operar como prática de transformação institucional.

Contrastando a atitude de desconstruir as estruturas construídas pelo colonialismo e o bilinguismo estruturado anteriormente nesta pesquisa como uma relação que se baseia transmutando a relação de dois idiomas, mas entendendo que existem duas línguas que expressam as suas respectivas culturas e por isso não podem ser excluídas quando um indivíduo tem a capacidade de suas fluências.

Desta forma, será possível expor exemplos concretos desta atitude que podem ser conhecidas em distintos países latino-americanos, para que possa ser proveitoso seu entendimento em relação à imagem 1, que pode ser entendida como um grito daqueles que convivem dentro dos espaços universitários para que se concretize o que será analisado e exposto.

Entre os exemplos mencionados, o primeiro refere-se à experiência desenvolvida no Equador, durante o século XX, tendo como protagonista a liderança indígena Dolores Cacuango (1881–1971). A partir de sua realidade social e das necessidades de seu povo, Cacuango criou as chamadas "escolas clandestinas", reconhecendo a educação como um instrumento fundamental da luta indígena. Para isso, estruturou uma proposta educacional que, além de contemplar os conteúdos presentes no ensino formal, incorporava os saberes, a língua e as crenças do povo kichwa (Terreros, 2014).

Ao realizar este processo, ela reconheceu que os indígenas deveriam aprender os conhecimentos do branco, (aquele que dominava o governo e as decisões em sua época), para poderem se apropriar dos dois conhecimentos e suas relações, para que pudessem impor as suas lutas e reivindicações, para assim igualar as necessidades de seu povo e as dos que sempre estiveram no centro do ensino equatoriano. [...], *quienes enseñaban eran los mestizos porque representaban la civilización, a diferencia de lo indígena que representaba el atraso, y por supuesto la cultura indígena era excluida de las escuelas y se valoraba la cultura urbana y occidental.* (Terreros, 2014, p. 84).

Devido a contextualização da época, entender que o indígena era incivilizado e atrasado, era impedido de lecionar em qualquer uma das escolas, sendo estas sempre ensinadas, pelo que a autora chama de mestiços, (Terreros, 2014), que seriam assim a essência da cultura urbana ocidental em terras equatorianas, por conta da carga colonialista que existia no sistema educacional.

Assim, o nome, “escolas clandestinas” se adequa a sua estrutura e a sua característica contra-hegemônicas, tornando-se o que realmente posso entender que foi a intenção de “Mama Dulu”, transgredir a ordem escolar de sua época, estruturando um novo currículo escolar que se adequa às suas necessidades e interesses. [...] *La propuesta rompe con la idea asimilacionista y por el contrario plantea una educación desde las necesidades e intereses de las comunidades.* (Terreros, 2024, p. 92).

Refletindo sobre a Imagem 1 como um grito da comunidade que convive nos quatro cantos da universidade, parece haver uma necessidade transgressora no seu ensino, pois se fosse a exemplo assimilacionista e protagonista de uma educação que se baseasse nos interesses e necessidades de sua comunidade, seria possível que houvesse tal pixação dentro do banheiro?

Mas que talvez seja uma evidência do resultado de insuficiência epistêmica resultante das intenções teóricas educacionais, por se inserir em um espaço nacionalizado com âmbito latino-americano, resulta em protestos silenciosos que buscam se aproximar do exemplo das “escolas clandestinas”. Mesmo que haja suas diferenças

No processo educacional colonialista que presenciou “Mama Dulu”, o ensino no Equador era obrigatoriamente realizado em espanhol, o que excluía os educandos indígenas, mesmo que fossem maioria em sala de aula (Terreros, 2014), com as “escolas clandestinas”, este contexto foi transgredido pelo processo de ensino bilíngue, que incluía tanto os mestiços como os indígenas.

El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo. (Cusicanqui, 2010, p. 71).

O resultado das “escolas clandestinas” com base no uso do bilinguismo como uma prática intercultural emancipatória, foi a possibilidade dos indígenas de dialogarem com os mestiços de igual para igual, tornando-se uma realidade e Escola Intercultural Bilíngue²⁸ do Equador, que é hoje estruturalmente parecido ao que foi o projeto de “Mama Dulu”, possibilitando que todas as línguas indígenas e todos os povos do território equatoriano possam aprender de igual para igual com os mestiços, sem distinções, com docentes bilíngues e ensino que apresenta, tanto o currículo colonialista como o decolonial.

Uma UNILA dê e para os povos: busca refletir sobre uma universidade que possa dialogar com todos os povos que a integram, (assim como é teoricamente o caso das “escolas clandestinas”), que agregaram ao ensino equatoriano o bilinguismo intercultural, o que concomitantemente se esboça com a possibilidade de comunicação em demais línguas do que apenas o espanhol, o que no caso seria o protesto exposto na imagem 1, que busca fomentar esta mesma atitude contra-hegemônicas.

Outro exemplo, é o contexto da Bolívia nos anos trinta, pelos precursores, Elizardo Pérez e Avelino Siñani, que estruturam o que hoje o governo boliviano considera como a experiência mais significativa de perfil próprio que se estabeleceu no território do país. (Pérez, 2023).

A estruturação do que veio a ser chamado de Escola Ayllu, se estabelece como um currículo educacional emancipatório dos povos de Warisata, que viram na época em que o ensino boliviano protagonizava a castelhanização, buscando colonizar os povos por meio da educação, para que, [...] *Se buscaba el “desarrollo” de la comunidad, pero desde la cultura, desde las instituciones y valores propios.* (Pérez, 2023, p. 12), além de se tornar uma resistência à sublevação que o sistema colonizador buscava tanto na Bolívia como no Equador.

²⁸ Disponível em: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>, acesso em 10/06/2025.

Se estabelece o nome Ayllu²⁹, pois a escola se integra à comunidade, às suas existências e suas crenças e o termo se refere aos conhecimentos deste povo, que entende por meio deste termo, as relações que existem entre seus indivíduos, mas conseqüentemente, esta atitude, não exclui o conhecimento adquirido pelo poder colonialista, mas o integra, se estabelecendo originalmente do Ayllu e não do Estado branco colonizado.

[...] el nombre reconoce no sólo a la escuela fundada en Warisata en 1931, sino a la lucha de los pueblos indígenas y originarios por edificar una educación liberadora para todos los bolivianos y las bolivianas, sin un sentido de revancha sino a partir del valor fundamental de la complementariedad. (Pérez, 2023, p. 11).

Esta pesquisa não se debruçará à escolha do nome dado ao exemplo apresentado do ensino boliviano, mas é suficiente considerar que a estrutura desta educação se dá de maneira libertadora para seu povo, não tentando se sobrepor ao ensino colonialista, mas por ser estruturalmente um complemento deste. [...], *entendían que la relación entre la escuela y la comunidad era fundamental, la escuela debía enseñar, defender, luchar y cooperar siempre de la mano de la comunidad, del ayllu;* (Ducasse, 2024, p. 3).

Retomando a reflexão suscitada pela Imagem 1, observa-se que a experiência das Escolas Ayllu de Warisata evidencia uma relação orgânica entre a escola e a comunidade, estruturando um modelo educacional fundamentado na participação comunitária e no diálogo permanente com a realidade social. Sob essa perspectiva, é possível interpretar a inscrição presente na imagem como uma manifestação do desejo de que a UNILA desenvolva uma proposta de ensino igualmente vinculada às comunidades que a constituem, aproximando-se da lógica de integração entre educação e comunidade observada na experiência de Warisata.

Como parte deste contexto de criações educacionais interculturais próprias de cada região, nasce em meio a este fomento, em um país como o México, mais precisamente na comunidade de Presidio de los Reyes no município de Ruiz no estado de Nayati. (Cruz & González, 2025).

29

Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160304033259/cap2.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160304033259/cap2.pdf), acesso em 18/06/2025.

[...], impulsada por actores educativos y comunitarios, se organizaron con la finalidad de repensar otros saberes, diferentes a los hegemónicos e impuestos, que anteriormente no habían contribuido a fortalecer los conocimientos, experiencias e identidad de la comunidad de Presidio de los Reyes. (Cruz & González, 2025, p.153).

Nesta região foi estruturado um ensino básico e técnico, chamado, Bachillerato Intercultural Muxatena, o qual foi construído desde sua nomenclatura até as matérias que seriam apresentadas, tanto pela comunidade como pelos docentes, que não excluíam, mas acrescentavam saberes que anteriormente não eram fornecidos, mas que fortalecem os conhecimentos, as crenças e a identidade da comunidade. Assim como os exemplos que foi contextualizada em relação a América do Sul, em outro hemisfério, este ensino se insere por uma característica contra-hegemônica, ao sistema educacional mexicano imposto colonialmente.

[...] el Bachillerato Intercultural Muxatena se mantuvo con recursos y grandes esfuerzos del equipo promotor, de familias, de estudiantes y de la misma comunidad, quienes se encargaron de los gastos generados por la escuela e incluso de los salarios de las y los maestros. (Cruz & González, 2025, p.157).

Por um contexto social comunitário assim como os outros exemplo, este sistema de ensino além de ter sido promovido por educandos e educandas, educadores e educadoras, teve um apoio financeiro por parte da comunidade, que por alguns anos desde a sua formulação em 2000, estiveram arcando com os gastos, sem que fosse necessário o orçamento estatal ou federal.

Esta dissertação se propõe a refletir no exposto na imagem 1, em relação com a realidade da comunidade Na'ayeri, aproximando-se da comissão organizadora da UNILA, que acaba não considerando as realidades resultantes ingresso de estudantes de toda a comunidade latino-americana, o que não se aproxima epistemicamente do prefixo “dê”, que tanto no exemplo mexicano como nos outros, houve esta consideração, sem nem mesmo o protagonismo do governo, diferente do contexto exposto nos documentos da universidade, a qual, até mesmo o Ministro de Educação da época participou das discussões.

Ou seja, a construção da UNILA e de seus documentos, como o CCE, foram realizados a partir de discussões de membros políticos e intelectuais, sem a presença

constante da comunidade, como foi o caso dos exemplos apresentados. [...] *Como ejemplo de esto puede mencionar el caso de la asignatura de Inglés, que, a pesar de estar marcada oficialmente por el currículo, se sustituía por la asignatura de Lengua Na'ayeri, la cual fue propuesta comunitariamente. (Cruz & González, 2025, p. 160).*

Considerar a inclusão do ensino de línguas indígenas em uma política pedagógica como o Ciclo Comum de Estudos, tornar-se-ia parte constitutiva para que as comunidades se incluíssem interculturalmente no sistema educacional, além de marcar uma característica impulsionadora para aqueles que nunca tiveram contato com comunidades indígenas, poderem conhecê-los minimamente e poder resultar em um diálogo aproximado entre os diferentes. *A ausência de línguas originárias: desafios epistemológicos*, deste presente capítulo.

Ao longo deste capítulo, foi possível evidenciar, por meio dos exemplos apresentados, como se estruturam experiências de educação intercultural bilíngue em diferentes regiões da América Latina. A análise dessas experiências permitiu estabelecer um diálogo com o processo de criação da UNILA e com a política pedagógica do eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos. Embora a universidade tenha recebido influências do Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, conforme discutido anteriormente, não foi possível identificar uma aproximação epistemológica e curricular consistente entre essa política e as experiências analisadas neste capítulo.

Considerando os limites inerentes a uma universidade federal brasileira, compreende-se que a UNILA está inserida em um contexto institucional distinto daquele observado nos exemplos apresentados, uma vez que integra o sistema brasileiro de educação superior. Ainda assim, embora pertença a esse contexto nacional, a universidade foi concebida com a finalidade de atuar em uma perspectiva regional latino-americana. Nesse sentido, seria possível estabelecer uma aproximação epistemológica entre as experiências analisadas e os princípios expressos nos documentos que fundamentaram sua criação, especialmente em razão de sua localização na tríplice fronteira. Tal condição poderia favorecer uma articulação mais efetiva entre a universidade, as culturas e as comunidades que constituem esse território, fortalecendo sua proposta de integração regional.

As limitações inerentes à construção de uma proposta que contemple toda a diversidade latino-americana constituem, por si sós, um importante campo para investigações futuras, uma vez que demandam uma reflexão mais aprofundada sobre

as múltiplas realidades sociais, culturais e linguísticas presentes na região. Diante desse cenário, um caminho promissor pode consistir em concentrar esforços na realidade dos campi da UNILA e de seu entorno imediato, buscando construir respostas mais concretas às tensões evidenciadas, inclusive àquelas simbolicamente expressas na Imagem 1.

Assim, é possível concluir que, referente ao que foi analisado nos capítulos anteriores, no que diz respeito ao exposto pelo eixo de línguas do Ciclo Comum de Estudos, há a possibilidade de se aproximar das considerações presentes nos exemplos apresentados.

Dessa forma, as manifestações expostas na imagem 1 possam ser superadas, se não totalmente, ao menos em parte.

Nessa direção, a retomada desses casos latino-americanos permite explicitar que uma pedagogia transformadora não se define apenas pela presença formal de conceitos como bilinguismo e interculturalidade, mas pela maneira como eles se articulam às condições concretas de produção do conhecimento, às formas de participação dos sujeitos e ao reconhecimento de diferentes regimes de saber. É a partir dessa chave que, no tópico seguinte, será analisada em que medida os documentos institucionais da UNILA mantêm, aprofundam ou esvaziam esse potencial crítico ao longo do tempo.

7.1 Análise do Ciclo Comum de Estudos em relação com os PDIs

Este tópico tem como objetivo analisar a relação entre o exposto na política pedagógica do eixo de línguas do Ciclo Comum de Estudos e os Planos de Desenvolvimento Institucional da UNILA, buscando identificar continuidades, deslocamentos e mudanças nas formulações institucionais da universidade entre 2010 e 2023.

Trata-se, portanto, de analisar de que maneira os conceitos de bilinguismo, interculturalidade e plurilinguismo foram mobilizados ao longo do tempo e em que medida suas formulações se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva decolonial.

A análise comparativa dos PDIs permite observar não apenas continuidades, mas também um processo de redução da densidade conceitual com que interculturalidade e multilinguismo são mobilizados nos documentos institucionais da UNILA. Se, em sua formulação inicial, tais conceitos aparecem acompanhados de

uma explicitação mais detalhada de seus objetivos e sentidos, nos documentos posteriores tendem a ser apresentados de forma mais sintética e operacional, o que pode indicar uma diluição de seu potencial crítico no interior da política institucional.

Na tabela abaixo, intitulada *Relação entre os PDIs*, é sintetizada em três eixos centrais para esta análise, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, de modo a comparar os sentidos atribuídos a esses conceitos nos documentos institucionais da universidade e contrastá-los com o que foi anteriormente identificado no CCE.

Tabela 4 - Relação entre os PDIs

Plano Institucional	Interculturalidade	Bilinguismo	Multilinguismo
PDI - (2013-2017)	Valorização do diálogo e comunicação intercultural, por meio do respeito entre as diversidades.	Fomento da relação português e espanhol para as atividades acadêmicas.	Relação em que o bilinguismo se estabelece por meio de uma realidade multilíngue.
PDI- (2019-2023)	Implemento de uma política linguística e de interculturalidade.	Emissão de documentos em português e espanhol.	Ampliação das ações interculturais e multilinguísticas na comunidade acadêmica.

Fonte: Próprio autor

No primeiro tópico que concentra sua missão no primeiro PDI (2013-2018) para a: Valorização do diálogo e comunicação intercultural, por meio do respeito entre as diversidades. O que parece aproximar-se do que foi discutido no primeiro tópico deste presente capítulo, deixando claro que as intenções que foram analisadas anteriormente com o CCE e pudessem não ser suficientes, acabam por ser melhor apresentadas neste documento.

Em relação com as estratégias contra-hegemônicas que foram apresentadas em relação com a Bolívia e o Equador, é possível concluir que o diálogo entre as

diferenças, é fundamental para que se possa realizar uma comunicação intercultural, que possa em alguma medida transcender o exposto pelo sistema colonialista, sendo transgressor e podendo mudar o que já estaria estabelecido. (Pérez, 2023). Estabelecido para ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais, pelo qual é enfatizado nesta pesquisa que não podem ser considerados separadamente.

[...], considera-se que os estudantes terão os recursos linguísticos e interculturais necessários para participarem de interações com maior grau de fluência e espontaneidade; tendo a sua disposição um amplo repertório linguístico, adequado para expressar argumentos e nuances. (CCE, 2014, p.8).

A priori, parece que as intenções do Ciclo Comum de Estudos se apresentam por uma iniciativa que possa a partir da sua política pedagógica aferir aos ingressados na universidade, (sejam eles da graduação ou não), um ensino de línguas que possa dar a cada um, a possibilidade do diálogo acadêmico, agregando argumentos e nuances pela língua materna e a alvo.

Embora não se identifique uma relação em que o projeto pedagógico tenha sido concebido e estruturado pelas comunidades que compõem o espaço universitário, o PDI (2013–2017), no que se refere à interculturalidade, compromete-se a ampliar os princípios apresentados nos demais documentos institucionais, aproximando-se das proposições do CCE. Dessa forma, o documento reafirma esse compromisso como uma diretriz para os primeiros anos de consolidação da UNILA.

Voltando as atenções ao que se resume na tabela 2, em que é exposta a frase: Implemento de uma política linguística e de interculturalidade. Parece que a citação apresentada anteriormente do CCE, que anteriormente se aproximava com o elucidado na tabela 2, parece ter se resumido de forma a considerar apenas a necessidade de uma implementação, mas sem explicar a maneira que deveria ser, como era explicitado no PDI anterior.

Deparando com o que se considera para/com o conceito de interculturalidade entre o PDI (2013-2017) e o PDI (2019-2023), parece que houve uma prática de deixar a sua necessidade explicitada de forma concisa, o que dá a entender ao leitor, que talvez, de alguma forma, a comissão julgou menos importante. Seria impossível realizar conclusões ou até mesmo supor as suas intenções, mas o que se pode aferir

com a relação entre os dois documentos e o CCE, é de que houve em sua consideração uma diluição teórica.

Quando é apresentado os exemplos dos ensinos interculturais bilíngue, pode ter sido entendido que o seu caráter intercultural tem uma posição central na estruturação de cada um deles, por mais que “Mama Dulu”, não tenha conceituado a sua missão, anos mais tarde, seu exemplo foi levado em consideração e o sistema de ensino equatoriano carrega em seu currículo a necessidade fundadora de considerar todas e todos os povos do que tange o território nacional, além de cravar no seu nome o termo³⁰ que refere aos conceitos mencionados.

Comparando tal exemplo, com o citado em relação ao CCE e o PDI (2019-2023), a diluição das intenções teóricas do termo e de explicar a importância do diálogo e das diversidades da academia, não deixam de ser consideradas pelo termo: “Implemento de uma política intercultural”. Mas não explicita o conceito da mesma maneira que em documentos anteriores³¹, que por mais que não se compare a como é com a educação equatoriana que exemplifiquei, acaba por uma distância desta relação para com a linguística.

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización — del pensar-hacer — e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. (Walsh, 2018, p. 66).

Sem desconsiderar as discussões desenvolvidas no primeiro tópico deste capítulo acerca da interculturalidade e do bilinguismo, refletir sobre uma pedagogia construída a partir dos povos e com os povos mostra-se fundamental para uma universidade comprometida com esses princípios. No contexto da UNILA, contudo, tal proposta demandaria um processo permanente de construção coletiva, uma vez que contemplar a diversidade de todos os povos que compõem a América Latina constitui um desafio de grande complexidade. Por essa razão, a presente pesquisa

³⁰ Disponível em: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>, 24/06/2025.

³¹ No CCE, é possível ver o conceito ser constantemente citado em relação a linguística e não somente há uma pequena consideração sobre ele.

delimita sua análise aos sujeitos que compõem a comunidade universitária e aos princípios expressos nos documentos de criação da instituição, considerando as especificidades culturais do contexto fronteiriço de Foz do Iguaçu.

Seria de grande valor considerar cada vez mais que sua política pedagógica, se estabelecesse de maneira teórica para a realização de um fomento do diálogo entre os indivíduos, podendo, assim, ao mesmo tempo compreender o outro linguisticamente e culturalmente, não chegando a desejar o fim dos conflitos, mas focando constantemente em trilhar um caminho que possa assim desafiar as antigas pretensões da construção da universidade e solucionar as suas limitações.

Voltando para a tabela 3, as considerações que podem ser observadas entre multilinguismo e bilinguismo, seriam mais proveitosos se fossem analisados de modo unificado, por isso, a partir deste momento realizarei esta relação para com o CCE, entendendo que estes dois conceitos são diferentes, mas que se completam em meio a análise.

Primeiramente, o bilinguismo é considerado de modo a aproximar o uso de duas línguas principais, o português e o espanhol, o que não está de acordo com o apresentado conceitualmente, por mais que realizar o fomento de seu uso e a emissão de documentos nas duas, possa ser proveitoso para boa parte tanto dos docentes como dos discentes da universidade, é possível que ainda, ao considerar demais línguas no continente americano, acabe por excluir um número considerável de acadêmicos.

Entende-se que o ensino de Português e Espanhol como línguas adicionais deve buscar desenvolver a compreensão e produção de textos e discursos na língua-alvo, sensibilizar os estudantes para o multilinguismo regional, problematizando os discursos monoculturais e etnocêntricos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural latino-americana e promovendo atividades de interação sistemática com diversos modos de viver e de se expressar. (CCE, 2014, p.14).

Em meio ao que os Planos De Desenvolvimento Institucional consideram em relação ao multilinguismo, parece haver uma maior consideração para com a ideia de que mesmo que se insira dois idiomas centrais para o fomento do eixo de línguas do CCE e como os únicos existentes na universidade, com a intenção que se consagra entre (2019-2023), que é apresentado na tabela 2, o qual explicita o fomento da

interculturalidade do multilinguismo, que entende, que por mais que se ensine e tenha um projeto pedagógico apenas para os idiomas, existem diversas outras línguas na diversidade latino-americana, o que enfatiza a necessidade de discutir este currículo. [...] *Tal particularidade demanda um planejamento linguístico plural, no qual o projeto bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere. (PDI, 2013, p.17).*

Não está explicitado na tabela 3, mas é possível encontrar no PDI (2013-2017), a questão de que há a necessidade pedagógica de se considerar a demanda de um planejamento linguístico plural, entendendo que não existem apenas o português e o espanhol, mas que ainda está muito distante desta realização.

Assim como o eixo de línguas percebe dentro do projeto político pedagógico a necessidade de se unir a existência de um plurilinguismo no continente americano, tanto o CCE, como os PDIs entendem que academicamente existe bilinguisticamente apenas o uso de dois idiomas fundamentais para a criação de pensamento e de reflexões teóricas, o que ao resgatar as discussões dos capítulos anteriores não se aproxima de uma estrutura teórica decolonial, mas que possa talvez ser teoricamente multicultural.

Nesse sentido, a comparação entre os documentos permite compreender que não se trata de uma ausência de referências à interculturalidade e ao multilinguismo, mas de uma forma específica de mobilizá-los, progressivamente mais operacional e menos conceitualmente densa.

Tal movimento contribui para que esses termos se mantenham presentes no plano discursivo, ao mesmo tempo em que perdem parte de seu potencial crítico enquanto categorias capazes de tensionar as relações de poder que estruturam o campo educacional.

Dessa forma, a análise dos PDIs, em articulação com o CCE, evidencia um deslocamento importante: da formulação mais elaborada de uma proposta intercultural para sua incorporação como princípio institucional mais genérico, o que acaba reforçando os limites já identificados na materialização do projeto pedagógico da UNILA.

7.2 A ausência de línguas originárias: desafios epistemológicos

Neste tópico, argumenta-se que a ausência de línguas originárias no horizonte formativo da UNILA deve ser compreendida não apenas como uma limitação linguística, mas como um problema epistemológico. Ao restringir a produção e a

circulação do conhecimento a idiomas historicamente institucionalizados, como o português e o espanhol, a universidade se aproxima de reproduções hierarquias linguísticas que impactam diretamente quais saberes podem ser reconhecidos como legítimos no espaço acadêmico. Dessa forma, a questão das línguas não se limita à comunicação, mas se insere no campo mais amplo das disputas por reconhecimento, validação e produção de conhecimento na América Latina.

O autor, Teofilo Laime Ajacopa (2021), apresenta a relação em que um de seus alunos, mesmo provido da capacidade de comunicação pelo espanhol, teve a intenção de realizar seu trabalho acadêmico em quéchua, o que na academia, se perfila como uma atitude em que seus estudos, poderiam ser apagados, mesmo que suas reflexões no âmbito reflexivo fossem proveitosos, apenas por não ter sido redigida em algum idioma universalmente aceito como oficial, este acaba por não se vincular ao que se considera como aceitável para uma produção intelectual.

[...] las tesis al ser escritas en la variedad estándar del idioma nativo, hacen que dichos idiomas sean revalorizados, por lo tanto, recobran de alguna manera su prestigio en el contexto social y reaparecen en el mundo académico; así superan la situación diglósica y construyen una de las facetas del plurilingüismo, gracias a los programas de revitalización lingüística y los trabajos de estandarización terminológica en los idiomas mencionados. (Ajacopa, 2021, p. 91).

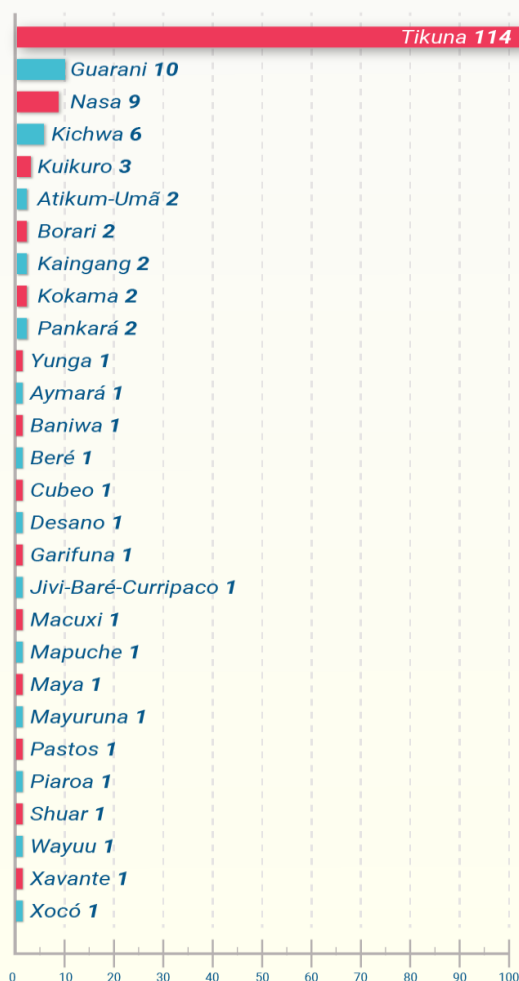
Tanto ao realizar a atitude de escrever a tese de doutorado em quéchua, como em qualquer outra língua, estabelece-a com base em uma atitude contra-hegemônica que é a base de uma atitude descolonizadora, marcando uma desconstrução do que o autor considera ser mais um uso linguístico oral do que escrito, para fazer com que esta se insira como prática de ideias e seja utilizada da mesma forma que o Inglês, português e o espanhol, como fontes de ensino, aprendizagem e reflexão teórica. Pois, como ele mesmo apresenta, parece que o oral é desqualificante linguístico para a criação e reflexões acadêmicas.

Gráfico 3 - Distribuição dos povos indígenas na UNILA

DISTRIBUIÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA UNILA

ALUNOS ATIVOS INGRESSANTES PSIN 2019-2023

Fonte: Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CAPPI)



Fonte: CAPPI

Esta pesquisa não busca se aprofundar no termo de plurilinguismo e nem a conceituá-lo como se propõe o autor apresentado, mas busca este exemplo da criação acadêmica em línguas originárias para que possa iniciar a discussão deste presente tópico, pois como foi percebido no decorrer desta dissertação repetidas vezes é apresentada a conceitualização do bilinguismo do CCE pelo uso de dois idiomas, (os dados como oficiais pela instituição acadêmica), estes que consequentemente se caracterizam por serem os fomentadores da universidade, tendo constantemente o intuito de que tanto o docente e a docente, como o discente

e a discente, tenham a possibilidade de aprender a contextualizar suas comunicações escritas e orais em pelo menos um destes idiomas, se não nos dois.

Além disso, os documentos oficiais são publicados nestes dois e não em quéchua como a tese do aluno do professor Ajacopa.

Sem a pretensão de responder à pergunta provocativa para reflexões futuras: Seria aceitável para conclusão de qualquer curso da UNILA um trabalho em língua originária?

A força dessa pergunta reside precisamente em evidenciar que o problema não se resume à oferta ou não de disciplinas em determinadas línguas, mas ao estatuto epistemológico que elas ocupam na universidade. Em outras palavras, discutir a presença de línguas originárias na UNILA significa também discutir quais formas de conhecimento podem circular, ser legitimadas e reconhecidas como produtoras de teoria. Trata-se, portanto, de um debate que incide diretamente sobre os limites de uma proposta institucional que se pretende intercultural, mas que ainda opera a partir de parâmetros linguísticos hierarquizados.

Retornando aos gráficos dos capítulos anteriores, ao serem buscadas as origens dos docentes em questão, ao entender que poderia ser proveitoso à instituição assim como os exemplos apresentados do Equador, México e Bolívia, que fossem docentes provenientes dos povos originários, pois desta forma, eles teriam um melhor conhecimento de suas próprias realidades.

Em relação a este contexto, é possível presenciar a existência de apenas um docente, que ofereceu um curso de extensão em 2022 aos interessados a aprender o guarani³². Curso este que poderia ser vetor para demais ensinamentos de línguas originárias em cursos de extensão da universidade.

Aqueles interessados em adentrar neste curso em 2025, já não podem mais se inscrever, pois não é mais fornecido pelo docente que o realizava, tornando assim, aquela língua que é, assim como o espanhol e o português, presente na realidade de Foz do Iguaçu, assim como em território paraguaio como em brasileiro, como foi possível entender por meio das leituras do professor Mario Ramão (2022).

³² Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/guarani-nao-e-uma-lingua-em-extincao>, acesso em 12/07/2025.

Programa esse, que poderá ser benéfico ao público paraguaio, devido à existência desta língua no país, o que possibilitaria um melhor diálogo entre grupos sociais que utilizem para comunicação, mais o guarani do que o espanhol.

Ao considerar a existência de povos indígenas no convívio dos prédios da UNILA, torna-se necessária a observação detalhada do gráfico dos povos ingressados na graduação da universidade e o seu número entre os anos 2019-2023, considerando as línguas maternas destes indivíduos como distintos do que em relação aos documentos institucionais é indicado como idiomas oficiais para as produções acadêmicas e a sua comunicação. Talvez, resultando, nestes expressados no gráfico 3, como excluídos do entendimento linguístico da universidade.

Esta pesquisa propõe refletir nos povos de maior ingresso, em distinção dos demais, que não são menos importantes e que devem ter a sua atenção, que será protagonizada no decorrer desta análise. Considerando em ordem decrescente, os povos indígenas de maior número na universidade são: Tikuna, Guarani, Nasa, Kichwa e Kuikuro. Estes, pelo que é expresso no CCE, serão obrigados a aprender o espanhol e o português, seja a língua de sua escolha.

A análise não focará na possibilidade de considerar que estes povos possam ser dotados de qualquer um dos idiomas da instituição, para impor um exemplo epistêmico no qual nenhum deles exposto no gráfico 3, poderão se comunicar entre seus diferentes, devido à dificuldade linguística e nem com os demais povos, sendo obrigados a apresentarem novas formas de comunicação que, muitas vezes, podem não ser de acordo com as suas realidades.

Se considera que estes povos dotados do conhecimento de suas línguas maternas e ao mesmo tempo um idioma da UNILA, seria concluir que o ensino exposto no eixo de línguas de CCE, está condizente com as questões epistêmicas da universidade e a análise não daria continuidade. Por essa premissa, considera-se que todos os povos do gráfico 3, ou não, tem a possibilidade de comunicação em nenhum destes idiomas, ou tem um conhecimento parcial deles, não sendo fluente como o professor Ajacopa.

Desta forma, imaginando esta realidade exposta e relacionando-a com a imagem 1 e os exemplos de ensino intercultural bilíngue que foi aludido neste presente capítulo, parece que o fato de o CCE não considerar o ensino de línguas originárias e nem mesmo haver cursos na universidade, nem sequer cursos de

extensão, que poderiam ajudar aos interessados. Assim como o professor Ajacopa (2021), pode mostrar com o exemplo de sua capacidade linguística, que dialoga com todos os seus discentes de maneira igualitária, podendo ser compreendido, a convivência da UNILA poderia ter o mesmo resultado, se houvesse de alguma forma a difusão destas demais linguagens e não somente os idiomas que se expressam como oficiais da universidade.

Assim, a ausência de línguas indígenas, pode estar resultando na impossibilidade comunicativa ou exclusão, de 170 povos, que convivem dia a dia com demais estudantes da UNILA, o que é um problema epistêmico considerável, que não possibilita o diálogo, a compreensão e a convivência intercultural de maneira plena, resultando-se, neste, um obstáculo a ser superado pelos atuais docentes e discentes.

7.3 Desafios e possibilidades de uma pedagogia transformadora

Neste tópico, busca-se reunir, em chave sintética, os principais elementos teóricos e empíricos desenvolvidos ao longo do capítulo, de modo a explicitar os desafios e as possibilidades implicados na construção de uma pedagogia intercultural crítica. Mais do que recapitular os exemplos anteriores, interessa aqui evidenciar o que eles permitem compreender sobre os limites estruturais do caso da UNILA e sobre as condições necessárias para que a interculturalidade deixe de operar apenas como princípio normativo e se converta em prática transformadora.

Um primeiro ponto a destacar é que todos os exemplos apresentados compartilham uma característica histórica fundamental: antes da construção de propostas pedagógicas transformadoras, esses contextos conviviam com mecanismos educacionais colonialistas e repressores.

[...] La negación de la capacidad de ser sujeto de los individuos y colectividades étnico-culturalmente diferenciadas, entre otras poblaciones subalternizadas, es la que ha permitido violentar el derecho e invisibilizar al poder que tienen la y los indígenas para construir su propia historia con base en sus propias interpretaciones y prefiguraciones de mundo. (Cruz & Moreno, 2025, p. 45).

Para dar possibilidade a violência, é possível identificar que é permitida por conta das diferenças entre os indivíduos e das diferenças entre suas coletividades, pois é a partir dela e de suas negações que os mecanismos colonialistas são eficazes,

por isso, é possível identificar uma aceitação entre as diferenças, sendo elas contidas de conflitos ou não.

Tendo em vista, que no decorrer do capítulo apresenta-se a necessidade da criação destas pedagogias latino-americanas por um viés intercultural, com base em uma relação acadêmica e comunitária, em que ativamente e constantemente as diversas comunidades tem participação ativa nas decisões pedagógicas e administrativas, a qual, foi possível perceber que o CCE da UNILA e/ou o documento de sua criação tenha considerado em sua confecção.

No decorrer da análise de capítulos anteriores, a criação da universidade se interliga ao nascimento do Programa Intercultural Bilíngue de Fronteira, que no trabalho dos autores, Marta Costa Beck; Eliana Aparecida Araújo Fernandes; Sandino Hoff (2025), não foi possível encontrar nenhuma menção ao documento de criação, que tenha sido caracterizada por uma relação pedagógico comunitária. Não houve na criação do currículo a ativa participação das comunidades fronteiriças, sendo eles, brasileiros ou das nacionalidades vizinhas.

[...] A professora que, durante a vigência do Programa estava encarregada do segundo ano, relatou que a metodologia baseada em projetos de pesquisa foi desenvolvida por meio de problemáticas levantadas pelos alunos e, depois de construídos os mapas conceituais, eram feitos os planos de aula com o desdobramento das atividades interdisciplinares com o professor regente. (Beck; Fernandes; Hoff, 2016).

Durante a vigência do programa, foi possível protagonizar pesquisas baseadas metodologicamente na realidade dos alunos, o que, considerando que sejam em sua maioria provenientes da região na qual a pesquisa do artigo foi realizada, é possível entender que em meio a projetos realizados por esta escola, o programa conseguiu em alguns pontos, (diferentemente dos exemplos deste capítulo), minimamente se adequar às necessidades dos discentes de fronteira.

Já dizia Paulo Freire (2021): [...] *Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por redenção.* (Freire, 2021, p. 56). O que é a metodologia apresentada no artigo analisado, mesmo que ao trabalhar o ensino com base na vivência dos próprios oprimidos e as suas realidades, a educação parece estar sendo

emancipatória ou contra-hegemônica, mesmo que estas não tenham sido elaboradas pelas comunidades locais.

Não é somente o exemplo dos oprimidos por si mesmos, para a prática pedagógica busca-se que haja um equilíbrio entre as epistemologias do que indica a Imagem 1, expondo uma dialética entre o que é a realidade do oprimido e as entranhas colonialistas do opressor.

[...], lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. (Rego, 2020, p. 18).

Desta forma, não é possível entender as amarras colonialistas, que se estruturam constantemente pela história, para manter o oprimido com tal, por isso, estas devem ser apresentadas em uma pedagogia emancipatória, para que, com os conhecimentos epistêmicos dos discentes, se possa entender as diferenças expostas que fazem com que estes não possam protagonizar um diálogo mais proveitoso no âmbito intercultural.

As amarras existentes não poderão ser apresentadas nesta pesquisa, mas vale atentar a que, seria importante aos docentes entenderem que uma educação transformadora, teria que, de alguma forma, entendê-las e superá-las.

Não é impossível estruturar uma educação transformadora, desde que ela esteja exposta nos currículos pedagógicos das instituições de ensino, como foi possível explicitar a partir do exemplo das “Escolas Clandestinas”, que hoje serviram de referência para a construção educacional de todo o sistema de ensino do Equador, alcançando uma magnitude que vai além de um simples território. De modo semelhante, em países como México e Bolívia, foram construídas diretrizes para estabelecer um estilo de ensino estratégico para cada realidade nacional.

[...], después de cuarenta años de educación intercultural en América Latina, apenas podemos entender que las relaciones entre hegemonía-alternativas pedagógicas dependen de las condiciones históricas en las que se producen y, por ende, que son susceptibles al cambio dada la configuración de procesos históricos y sociopolíticos particulares. (Cruz & Moreno, 2025, p. 33).

No decorrer de toda a pesquisa e análise, por mais que haja exemplos de pedagogias interculturais que perpassa seus quarenta anos de existência no território latino-americano, se faz necessário ressaltar, que cada um deles tem uma configuração histórica que leva em conta todas as suas peculiaridades sociais e políticas, que não são iguais, por mais que se assemelhem. Como, por exemplo, no México os povos não conheciam sua própria história e mitos regionais, já na comunidade de Cayambe de “Mama Dulu”, não havia esta característica, que fazem de cada um destes povos e territórios, únicos e distintos entre si.

Assim, não há a intenção de responder o estilo que deve ser estruturadas as educações decoloniais e transformadoras, mas faz-se necessário apresentar algumas questões provocadoras para possíveis trabalhos futuros que possam superar esta necessidade, pois, as diferenças devem ser superadas? Se estas são superadas, é possível por meio de uma educação emancipatória protagonizar um entendimento recíproco entre os diferentes? Os exemplos apresentados nesta pesquisa, foram realmente suficientes para o que se precisa em uma educação intercultural? Quais os obstáculos do Brasil e da UNILA para chegar a mesma realidade do que aludi sobre o México, Bolívia e Equador?

A partir desse conjunto de reflexões, se faz possível considerar que os desafios identificados não se restringem a limitações pontuais da UNILA, mas se inserem em uma problemática mais ampla, vinculada à persistência de estruturas coloniais no campo educacional latino-americano.

Nesse sentido, a construção de uma pedagogia intercultural crítica não depende apenas da incorporação de novos conteúdos ou idiomas, mas exige a reconfiguração das bases epistemológicas que orientam a produção, validação e circulação do conhecimento. Trata-se, portanto, de deslocar a interculturalidade do plano normativo para o plano estrutural, reconhecendo que uma universidade verdadeiramente latino-americana demanda não apenas diversidade de sujeitos, mas a efetiva pluralização dos regimes de saber que a constituem. É nesse tensionamento entre projeto institucional e prática concreta que se inscrevem tanto os limites quanto as possibilidades de transformação aqui analisados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, sintetizando as principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, bem como suas limitações e algumas possibilidades para investigações futuras que possam aprofundar e complementar as discussões aqui empreendidas.

Mais do que uma simples recapitulação, busca-se explicitar, de forma sintética, os principais resultados e entendimentos alcançados, evidenciando em que medida o projeto institucional analisado se aproxima ou se distancia de uma perspectiva intercultural crítica e decolonial.

A princípio, a análise dos gráficos referentes ao corpo docente evidenciou a predominância de docentes brasileiros. Tal configuração pode favorecer, ainda que de forma não intencional, uma posição de maior centralidade dessa nacionalidade em relação às demais. Nessa perspectiva, o caráter epistemológico discutido ao longo desta pesquisa pode constituir um fator limitador da presença de outras nacionalidades e, possivelmente, do próprio caráter latino-americano da universidade, na medida em que tende a privilegiar uma única realidade nacional ou regional.

Essa constatação permite compreender que a interculturalidade, quando não acompanhada de uma efetiva pluralização dos sujeitos que compõem a instituição, tende a permanecer mais como um princípio discursivo do que como uma prática efetivamente consolidada.

A realidade evidenciada pelos dados também pode ser interpretada como um obstáculo epistemológico que não havia sido plenamente previsto durante a formulação do projeto institucional da universidade. Esse cenário pode dificultar a concretização de práticas interculturais e, conseqüentemente, comprometer a efetivação dos princípios que orientam sua política pedagógica, fundamentada na promoção do diálogo entre diferentes povos, no reconhecimento de suas especificidades culturais e na construção de relações mais horizontais.

Esse resultado não deve ser compreendido apenas sob uma perspectiva quantitativa, mas como um indicativo de assimetrias estruturais na composição do corpo docente, capazes de impactar diretamente a pluralidade de perspectivas presentes na universidade. A predominância de uma única nacionalidade tende a influenciar não apenas as dinâmicas institucionais, mas também os referenciais

teóricos mobilizados, os idiomas privilegiados e as formas de produção e legitimação do conhecimento.

Desse modo, a composição do corpo docente ultrapassa a condição de simples indicador estatístico e constitui um elemento estruturante das possibilidades concretas de construção do diálogo intercultural no espaço universitário.

No que se refere ao eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos, verificou-se a presença de elementos que sinalizam uma proposta de ensino orientada pela interculturalidade, especialmente ao enfatizar o diálogo e a valorização da diversidade linguística e cultural da comunidade universitária. Entretanto, tais princípios mostraram-se formulados de maneira pouco precisa, o que dificulta a compreensão de seus fundamentos conceituais e de sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, observa-se um descompasso entre a presença do conceito e a densidade de sua fundamentação, o que contribui para sua operacionalização limitada no plano pedagógico. Esse descompasso evidencia que a interculturalidade tende a operar mais como um princípio normativo do que como uma prática efetivamente estruturante das relações acadêmicas.

Não se considera que um ensino intercultural tenha que ser livre de conflitos, mas que ele pode a partir deles apropriar-se e criar aprendizados e relações que possam constantemente buscar esta passividade utópica que pode ser caracterizado por um ciclo sem fim de novas possibilidades, que a partir do diálogo e da aceitação das diferenças, possa se beneficiar tanto dos pontos negativos como positivos destas relações.

Em nenhum momento da leitura dos documentos, é possível considerar a explicação da maneira que é detalhado no parágrafo anterior, o que parece que há a intenção de se criar um espaço de convivência e ensino intercultural, carecendo o conceito de prática e teoria.

Com base nos exemplos educacionais que foram mencionados no capítulo anterior sobre as práticas de ensino intercultural que foram possíveis pelo impulsionamento das comunidades do México, Equador e Bolívia, é possível constatar que mesmo que não se aproprie de autores decoloniais para a sustentação da teoria intercultural, com a prática e a sustentação das distintas comunidades, é possível criar uma educação intercultural, mesmo que esta seja uma realidade para a população que a sustentou, mas não para o governo, com leis institucionais. Diferentemente desses casos, a UNILA e seus documentos foram estruturados a

partir de instâncias políticas e acadêmicas, sem a participação direta e contínua das comunidades que compõem seu entorno. Nem mesmo das que convivem constantemente onde ela está localizada.

Portanto, pode-se constatar, que não dependeria apenas de uma sustentação teórica mais aprofundada, mas de práticas decoloniais efetivas, construídas a partir das experiências e necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a ausência de participação comunitária na formulação do projeto institucional aparece como um dos principais limites para a consolidação de uma proposta intercultural crítica.

Teoricamente, pode ter sido por esta característica que constantemente o conceito de bilinguismo é apresentado como a possibilidade dos indivíduos de se comunicarem por dois idiomas, desconstruindo ao que entende a educação intercultural bilíngue do Equador e da base teórica desta pesquisa.

Nesse sentido, observa-se uma redução do bilinguismo à sua dimensão instrumental, em detrimento de suas dimensões epistemológica e cultural, o que limita sua capacidade de tensionar as hierarquias linguísticas presentes no espaço acadêmico.

Dessa forma, é possível compreender que bilinguismo e interculturalidade constituem conceitos complementares. Enquanto o primeiro corresponde à dimensão linguística das relações entre os sujeitos, a segunda expressa sua dimensão cultural. Em conjunto, ambos evidenciam que a cultura não pode ser dissociada da linguagem, assim como a linguagem não existe desvinculada da cultura.

Também criada no âmbito das instituições federais brasileiras, a UNILA passou a ofertar, em 2024, a Licenciatura Intercultural Indígena, iniciativa que dialoga com as perspectivas decoloniais discutidas nesta pesquisa. Esse movimento pode ser compreendido como um avanço relevante, embora ainda insuficiente, na medida em que, por si só, não altera as bases estruturais da política linguística e epistemológica analisada ao longo deste trabalho.

Não se pode afirmar que a criação dessa licenciatura represente uma mudança estrutural no CCE, sobretudo porque sua formulação também parte de instâncias institucionais, e não diretamente das comunidades envolvidas. Desse modo, permanece a tensão, identificada ao longo da pesquisa, entre o discurso intercultural e sua efetiva materialização nas práticas institucionais.

Constata-se, ainda, que a centralidade atribuída aos dois idiomas oficiais da universidade pode favorecer processos de exclusão de outras formas de expressão linguística, contribuindo para o apagamento de sujeitos que não dominam as línguas institucionalizadas. Essa dinâmica evidencia que a questão linguística extrapola a esfera da comunicação, envolvendo disputas por reconhecimento, pertencimento e legitimidade no campo acadêmico.

À luz das reflexões desenvolvidas, conclui-se que a construção de uma universidade verdadeiramente intercultural exige que o currículo seja concebido a partir da realidade das comunidades que a constituem, de suas necessidades e de suas formas de existência. Isso implica não apenas a incorporação de novos conteúdos ou de novas línguas, mas, sobretudo, a reconfiguração das bases epistemológicas que orientam a produção, a circulação e a legitimação do conhecimento.

Desde que esteja em consonância com os princípios que orientaram a criação da universidade, essa proposta poderá fortalecer as relações interculturais entre a instituição, a comunidade acadêmica e o território fronteiro em que se insere. As análises realizadas nesta pesquisa indicam, contudo, que a amplitude do recorte latino-americano impõe desafios epistemológicos consideráveis para a efetivação desse projeto, uma vez que a diversidade social, cultural e linguística do continente dificulta sua operacionalização em uma única proposta institucional. Nesse sentido, um maior diálogo com as especificidades da região de inserção da UNILA pode constituir um caminho mais consistente para a concretização de seus princípios interculturais.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa apresentou limitações importantes, especialmente no que se refere ao acesso e à sistematização de dados institucionais, como ocorreu no caso dos gráficos referentes ao corpo docente, cujas informações demandaram um processo manual de levantamento e verificação.

Além disso, a busca por autoras e autores latino-americanos, indígenas e negros evidenciou dificuldades estruturais relacionadas à sua visibilidade no campo acadêmico, reforçando a necessidade de ampliar a presença dessas referências em pesquisas futuras.

Diante dessas constatações, permanecem algumas questões capazes de orientar investigações futuras: seria possível estruturar uma universidade verdadeiramente latino-americana que contemple a diversidade de seus povos?

Como incorporar, de forma efetiva, a participação das comunidades na formulação das políticas pedagógicas? De que maneira superar as hierarquias linguísticas ainda presentes no espaço acadêmico?

Essas questões não se encerram nesta dissertação. Ao contrário, apontam para a necessidade de continuidade do debate e evidenciam que a construção de uma pedagogia intercultural crítica constitui um processo permanente, marcado por disputas, negociações e contínuas transformações.

9. REFERÊNCIAS

AJACOPA, Teofilo Laime. *Plurilingüismo como política sociolingüística en tiempos de diversificación de lenguas oficiales*. Word, v. 67, n. 1, p. 82–93, 2021. DOI: 10.1080/00437956.2021.1882065.

ALMEIDA, Cauê. *Deciviliza-te: proposta para um(a) educador(a) Abyalense*. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2024.

ALVES, Laís Hilário; SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. *A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos*. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021.

ANDRADE, Rainan Marques Santos; GIÊLDRA, Ferreira da. *Língua Inglesa: aspectos de sua universalidade*. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 763–781, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7657/5591>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BOSCH, Juan. *El pentagonismo: sustituto del imperialismo*. México: Conocer Consejo para Decidir Editorial en Apoyo a la Investigación Académica, 2009.

BECK, Marta Costa; FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo; HOFF, Sandino. *Escolas Interculturais de Fronteira e as Relações com o Desenvolvimento Local 2009 a 2015*. Espacios. Vol. 37 (Nº 05) Año 2016. Pág. E-2. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n05/163705e2.html>. acesso em 21/07/2025.

BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; GUTH, Alencar. *A linguística aplicada e a opção decolonial como bases para um estudo em políticas linguísticas e internacionalização universitária*. Revista da Anpoll, v. 55, e1927, 2024.

CAMPOS, M. D. *SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia*. Documenta, v. VI, n. 8, p. 41–70, 1999. Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ.

CALDANA, Nathan Felipe da Silva; CAMPANHA, Thiara Gonçalves; CAVATORTA, Mateus Galvão. *Relações fronteiriças entre Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto*

Iguazu: aspectos políticos, econômicos e sociais que promovem a integração. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 3, n. 1, p. 220–233, 2017.

CARVALHO, Simone da Costa. *Política linguística e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior.* Revista Sures, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1022>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinahak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

CUSICANQUI, Silvia. Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis / Silvia Rivera Cusicanqui - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2018.

CRUZ, Inshiara Marcela González; GONZÁLEZ, Pedro Cayetano. La experiencia del Bachillerato Intercultural de Muxatena en Presidio de los Reyes, comunidad na`ari. IN: Christian Cruz C., Diana Ávila C. Verónica Luna H. Sebastián Granda M. (Coordinadores). Educación intercultural desde Abya Yala: discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas. Quito: Abya yala, 2025.

CRUZ, Christian Aarón Cruz; MORENO, Paola Andrea Vargas. Cambiar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural en América Latina. IN: Christian Cruz C., Diana Ávila C. Verónica Luna H. Sebastián Granda M. (Coordinadores). Educación intercultural desde Abya Yala: discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas. Quito: Abya yala, 2025.

DAZA, Sandra Liliana Pinzón. Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. Lenguas del mundo, Por la Ruta de babel. Edición nº 71, 2005.

DE CAMARGO, H. R. E; .MEGALE, A. H. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. Tabuleiro de Letras, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 50–64, 2015. DOI: 10.35499/tl.v9i1.1353. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/1353>. Acesso em: 12 mar. 2026.

DUCASSE, J. Fabian Cabaluz. *Educación, indianismo y socialismo: la escuela Ayllu de Warisata (1931–40) y las escuelas indígenas de Ecuador (1944–63).* Trabalho Necessário, v. 22, n. 47, 2024. ISSN: 1808-799X.

FLORY, Elizabete V.; SOUZA, Maria Thereza C. C. de. *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. XIX, p. 23–40, 2009. LAEL/PUC-SP. ISSN: 1806-275X.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidad y barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad*. In: _____. *La interculturalidad a prueba*. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *La interculturalidad a prueba*, [s.d.]. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 78. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

OSUNA, Carmen. *Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: un análisis de procesos de (re)esencialización cultural*. Revista Española de Antropología Americana, v. 43, n. 2, p. 451–470, 2013. ISSN: 0556-6533. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5209/rev_REAA.2013.v43.n2.44019.

GALVÃO, Cauê Almeida. *Deciviliza-te: proposta para um (a) educador (a) Abyalense*. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2024.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica – uma discussão necessária. Revista Línguas e Letras, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/cat_l/Downloads/letras_lingua,+Gerente+da+revista,+13193-47821-1-SM+\(1\).pdf](file:///C:/Users/cat_l/Downloads/letras_lingua,+Gerente+da+revista,+13193-47821-1-SM+(1).pdf). Acesso em: 22 nov. 2024.

GÓMEZ, Ana María Molina; IGLESIAS, María Elinor Dulzaidés. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. Centro de Información de Ciencias Médicas. Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Calle 51 y Ave. 5 de Septiembre. Cienfuegos. Cuba. 2004.

GONZÁLEZ, Pedro Gayetano. Prácticas ineterculturales en una escuela Naayeri. IN: HERNÁNDEZ, Amaruc Lucas; LUNA, Gabriel Medrano de; NAVARRO, José Claudio

Carrillo. Interculturalidad, educación y tradiciones populares. Editorial Universitaria, Guadalajara, 2020. (ISBN: 978-607-571-151-5)

GUEVARA, Sandra Patricia Guido; GUZMÁN, Elizabeth Castillo. La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, n. 69, Bogotá, 2015.

GUZMÁN, Tracy Devine. A colonialidade do presente. In: HALISKI, Antonio Marcio; SKEWES, Juan Carlos (org.). El buen vivir: interculturalidades y mundialización: una mirada desde América Latina. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

HERNANDEZ, Natalio, La educación intercultural universitaria: el caso de México. IN: SILVA, Claudia Zapata, Copiladora. Intelectuales indígenas piensan América Latina, Ediciones Abya Yala, Quito: 2007.

HERNÁNDEZ, Verónica Luna. Repensando la interculturalidad desde los proyectos curriculares propios. IN: Christian Cruz C., Diana Ávila C. Verónica Luna H. Sebastián Granda M. (Coordinadores). Educación intercultural desde Abya Yala: discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas. Quito: Abya yala, 2025.

JÚNIOR, Antônio Carlos Silva; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. Revista Interdisciplinar SUEAR, edição especial Dossiê SUEar, ano 2, n. 2, 2019.

JÚNIOR, Geraldo Alves Teixeira. O desenvolvimento das línguas ibéricas e a política linguística do governo central espanhol. Soletas, ano IX, n. 17 – Supl., São Gonçalo: UERJ, 2009.

JIMÉNEZ, Jenny Raquel Bermúdez; PARRA, Yamith José Fandiño. El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, n. 59, art. 8, 2012. Disponible em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2012/iss59/8/fulltext.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LANG, Miriam; ORTEGA-CAICEDO, Alicia, (Editoras). GRITOS, GRIETAS Y SIEMBRAS DE NUESTROS TERRITORIOS DEL SUR Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. IN: FERNÁNDEZ-OSCO, Marcelo; GUTIÉRREZ-CALLISAYA, Yamila. Interculturalidad crítica y decolonialidad desde Catherine Walsh. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito: Ediciones Abya Yala, 2020.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. O ensino de espanhol no Brasil: entre o professor que temos e o professor que queremos. *Anais do SETA*, n. 3, 2009.

LIMA, Manolita Correia; MONIZ, Gonçalo Canto; PROLO, Ivor. UNILA: a universidade como vetor da integração regional. *Educação & Sociedade*, v. 40, e0189894, 2019.

LÓPEZ, Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 2001.

OLIVEIRA, Nara Regina Olmedo de. Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas de alteridade. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

MARTINS, José Ricardo. UNILA: uma Universidade Federal Brasileira para América Latina. *Ponto-e-vírgula*, n. 7, p. 224-243, 2010.

MARTÍNEZ, Sergio Serrón. Bilingüismo, interculturalidad y educación: las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, v. 23, n. 53, p. 52-71, 2007. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872007000200005. Acesso em: 8 abr. 2025.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDOÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MEGALE, Antonieta Heyden. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS. *The especialista*, v.39 n.2 – 2018. (DOI:10.23925/2318-7115.2018v39i2a4) Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/38653/27431/114410>, acesso em 01/10/2025.

MIGNOLO, Walter. La idea de América, la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial. desprendimiento y apertura: un manifiesto. IN: WALSH, Catherine. *Interculturalidad colonización del estado y del*

conocimiento / Catherine Walsh: García Linera: Walter D. Mignolo. -In ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

MIGNOLO, Walter. La clausura de las ciencias sociales. In: ORTEGA, Pedro José (Org.). Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Paris: UNESCO; New York: CUNY-DSI, 2022.

MOREIRA, Marina Magalhães; OLIVEIRA, Bruna Macedo de. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 3, ed. especial, art. 522, 2017.

NAME, Leo; SPYER, Tereza. Às vezes é feio mas tá na moda! Potências, adições e limites decoloniais. In: O debate decolonial: territórios, USP, 2023.

OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. Revista Española de Antropología Americana, v. 43, n. 2, p. 451-470, 2013.

PARI, Felipe Huayhua. Multiculturalidad, plurilingüismo e interculturalidad en el Perú. Escritura y Pensamiento, año IX, n. 18, p. 103-125, 2006. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7864>. Acesso em: 10 set. 2024.

PEIRANO, Mariza G. S. Etnocentrismo às avessas: o conceito de “sociedades complexas”. 1983. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.marizapeirano.com.br/artigos/1983_etnocentrismo_as_avessas.pdf](http://www.marizapeirano.com.br/artigos/1983_etnocentrismo_as_avessas.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

PÉREZ, Elizandro. WARISATA La Escuela – Ayllu. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL. Colección Pedagógica Plurinacional. Serie Clásicos, Nº 1, quarta edición, La Paz, 2023.

PORTA, Luis; SILVA, Miriam. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. 2003.

PRADO, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. Revista de História, n. 145, p. 127-149, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la

colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. Educação Popular e Decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala. Monstro dos Mares, Ponta Grossa, 2020.

RIBEIRO, Gyan Lucca Pinto. *Projeto político pedagógico de Letras e Espanhol: entre o decolonial e as políticas educacionais*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/6623>. Acesso em: 22 abr. de 2025.

RODRÍGUEZ, Edwin Cruz. Estado plurinacional, intercultural y autonomía indígena: una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Revista Via Iuris*, n. 4, p. 55-71, 2013.

ROSTWOROWSKI, María. Los Incas. Instituto de Estudios Peruano, Ministerio de Cultura, Obras completas V. IX, 2014, Serie: historia andina 42.

SANTIAGO, Celerina Patricia Sánchez. Originaria. Michoacán: Alternativa Ediciones, 2018.

SANTOS, Alexandra Gomes dos. O espanhol e ensino: crenças de estudantes e professores sobre a história e diversidade da língua no contexto brasileiro. *Polyphonia*, v. 30, 2019.

SAAVEDRA, Rodrigo Navarrete. Multiculturalismo e interculturalidade en clave decolonial. *Revista Stvtifera*, v. 1, n. 2, p. 60-84, 2018.

SILVA, Aline Santos; OLIVEIRA, Gabriela de Freitas; OLIVIERA, Gilca Garcia de. O Brasil na América Latina: reflexões sobre a construção de identidade(s) latino-americana(s). In: XXXI Congresso ALAS Uruguay, Montevideo, 2017.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Decolonial: ser, estar ou fazer? In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos et al. Decolonialidade e linguística aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 165-182.

TERRERROS, María Isabel González. Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, n. 69, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y educación intercultural. In: Seminário organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La

Paz, 9-11 mar. 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural-libre.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1. Serie Pensamiento Decolonial, 2018. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter et al. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

WILLIAMSON, Guillermo. ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? Cuadernos Interculturales, año 2, n. 3, p. 23-34, 2005.

ZAVALA, Virginia. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. Caracol, São Paulo, n. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/166167/167092>. Acesso em: 2 maio 2024.

Documentos:

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. GABINETE DA REITORIA. *Estatuto da UNILA*. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166>. Acesso em: 24 set. 2024.

COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA (CI-UNILA). *Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana*. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/comissao-de-implantacao-unila.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

UNILA. *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2019–2023)*. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023-atualizado-em-01-2021.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2013–2017)*. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017/view>. Acesso em: 22 nov. 2024.

Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011 y su reforma subsiguiente, la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 572 de 25 de agosto de 2015.

IA:

Ferramenta utilizada para revisão técnica, ChatGPT, versão 4o, fornecida por OpenAI, 23/03/2026.