



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)

CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO COLÉGIO BARÃO DO RIO BRANCO:

ENTRE O PODER E A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

CARLA FABIANA HARTEMINK

Foz do Iguaçu

2025



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)

CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO COLÉGIO BARÃO DO RIO BRANCO:

ENTRE O PODER E A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

CARLA FABIANA HARTEMINK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. ANÍBAL ORUÉ POZZO

Foz do Iguaçu

2025

CARLA FABIANA HARTEMINK

CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO COLÉGIO BARÃO DO RIO BRANCO:

ENTRE O PODER E A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: Prof. Dr. Aníbal Orué Pozzo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana — UNILA

Prof.Dr.Félix Ceneviva Eid

Universidade Federal da Integração Latino-Americana — UNILA

Prof.Dra.Laura Janaína Dias Amato

Universidade Federal da Integração Latino-Americana — UNILA

Prof.Dr.Marcos de Jesus Oliveira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana — UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

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

H328c

Hartemink, Carla Fabiana.

Currículo e interculturalidade crítica no Colégio Barão do Rio Branco: entre o poder e a colonialidade na educação paranaense / Carla Fabiana Hartemink. - Foz do Iguaçu, 2025.

89 fls.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, 1000 - Polo Universitário, PP-GIELA.

Orientador: Aníbal Orue Pozzo.

1. Educação multicultural. 2. Professores - Formação - Paraná. 3. Filhos de imigrantes. 4. Currículos. I. Pozzo, Aníbal Orue. II. Título.

CDU 37.013(816.2)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	
1 INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO	
1.1 ESTADO PLURINACIONAL E DECOLONIALIDADE.....	18
2 MIGRAÇÕES E INTERSECCIONALIDADE: EDUCAÇÃO DOS ALUNOS MI-GRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	21
2.1 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS: MIGRANTE, REFUGIADO, APÁTRIDA.....	22
2.2 PLANO MUNICIPAL PARA MIGRANTES, REFUGIADOS E APÁTRIDAS DE FOZ DO IGUAÇU.....	30
3 TEORIA DO CURRÍCULO: CONCEITOS.....	38
4 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR.....	44
4.1 Currículo do Curso de Formação de Docentes Normal em nível médio – 2014.....	45
4.2 DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	46
4.3 Metodologia da Alfabetização: Reconhecimento Limitado da Diversidade.....	47
4.4 Limites na abordagem intercultural.....	48
4.5 Metodologia do Ensino de Geografia: Ciência Geográfica e Universalismo Eurocêntrico.....	49
4.6 Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: Norma culta e Hierarquias Linguísticas.....	50
5 Proposta Pedagógica Curricular Curso: Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio – 2023.....	54
5.1 Análise da Disciplina: Prática de Formação primeira série do PPC 2023.....	57
5.2 Limitações Epistêmicas: Persistência da Colonialidade.....	57
5.3 Análise das Competências: Entre o funcional e o Crítico.....	58
5.4 Habilidades e Metodologias: Potencialidades não realizadas.....	59
5.5 Confronto com a Legislação : Avanços e Lacunas.....	60
5.6 Propostas Decoloniais para Reformulação Curricular.....	61
5.7 Metodologias Decoloniais Específicas.....	62
5.8 Síntese Crítica: Entre Potencialidades e Limitações.....	63
6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2023: Colégio Estadual Barão do Rio Branco no município de Foz do Iguaçu – PR.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente a formação de docentes no contexto da diversidade cultural e migratória presente na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná. A pesquisa se baseia na análise de três documentos institucionais: a) a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal em Nível Médio (2023), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; b) o Projeto Político-Pedagógico (2023) do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, localizado em Foz do Iguaçu; e c) as Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal em Nível Médio (2014), também da rede estadual. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva da práxis intercultural (WALSH, 2000), que propõe a superação de modelos educacionais hegemônicos e a valorização de identidades historicamente marginalizadas. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e análise documental, com ênfase nas possibilidades de construção de um currículo comprometido com a equidade, o reconhecimento da alteridade e a formação crítica de professores frente à realidade multiétnica e transfronteiriça de Foz do Iguaçu. Os resultados indicam avanços pontuais nos documentos analisados, mas também revelam lacunas quanto à incorporação efetiva da interculturalidade como princípio estruturante da formação docente.

Palavras-chave: Interculturalidade; Currículo; Formação de Professores; Infância Migrante; Foz do Iguaçu.

RESUMEN

Esta tesis analiza críticamente la formación docente en el contexto de la diversidad cultural y migratoria presente en la ciudad de Foz do Iguaçu, estado de Paraná. La investigación se basa en el análisis de tres documentos institucionales: a) la Propuesta Pedagógica Curricular para el Curso de Formación Docente en Educación Infantil y los Años Iniciales de Educación Primaria, en la Modalidad Normal de Nivel Secundario (2023), de la Secretaría de Estado de Educación de Paraná; b) el Proyecto Político-Pedagógico (2023) del Colégio Estadual Barão do Rio Branco, ubicado en Foz do Iguaçu; y c) las Directrices Curriculares para el Curso de Formación Docente de Educación Infantil y los Años Iniciales de Educación Primaria, en la Modalidad Normal de Nivel Secundario (2014), también del sistema educativo estatal. La base teórica se fundamenta en la perspectiva de la praxis intercultural (WALSH, 2000), que propone superar los modelos educativos hegemónicos y valorar las identidades históricamente marginadas. La metodología adoptada incluye una revisión bibliográfica y un análisis documental, con énfasis en las posibilidades de construir un currículo comprometido con la equidad, el reconocimiento de la alteridad y la formación crítica del profesorado frente a la realidad multiétnica y transfronteriza de Foz do Iguaçu. Los resultados indican avances específicos en los documentos analizados, pero también revelan que persisten lagunas en la incorporación efectiva de la interculturalidad como principio estructurante de la formación docente.

Palabras clave: Interculturalidad; currículo; infancia migrante en Foz do Iguaçu.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar, do ponto de vista intercultural, as relações que estão sendo estabelecidas, por meio da análise do currículo norteador que orientam a formação dos professores nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Considerando o cenário atual em que a escola e o processo educacional se encontram, de maneira que estimulam uma série de questionamentos sobre a implementação de um currículo nacional único. Desse modo, para que esta pesquisa seja possível, optamos por nos apoiar nas novas metodologias e conceitos das migrações forçadas nos espaços escolares: dialogando com o fenômeno das migrações em crise, migrantes econômicos, ambientais, apátridas e refugiados. Além do mais, pretendemos focalizar a Interculturalidade enquanto prática de Ensino, assim como o papel que esse diálogo intercultural pode ser considerado no aprendizado e inclusão - no espaço escolar e social dos estudantes migrantes. Além disso, esta pesquisa se propõe a correlacionar o currículo da formação docente com o projeto político pedagógico: voltado para a educação intercultural no Ensino Fundamental I, além de examinar os elementos da educação intercultural presentes nesses documentos.

Desse modo, pretendemos focalizar a Interculturalidade enquanto prática de Ensino/Aprendizagem, assim como o papel que esse diálogo intercultural pode ser considerado no aprendizado e inclusão dos alunos migrantes - no âmbito escolar.

Dito isto, esta pesquisa de mestrado é de certa forma uma análise da questão educacional e dos estudantes migrantes nas séries iniciais. Conforme fomos avançando na elaboração de nosso projeto, destacamos que o pensamento Intercultural era apenas o aspecto de uma tendência que se fortaleceria: de maneira que a complexidade das crianças migrantes, e, sobretudo, levando em consideração as diferenças culturais, identidade e língua, abrangem um aspecto multifatorial da nossa problemática de estudo.

Dessa maneira, em parte devido a essa proposta de trabalho, esse debate é, por uma lado a defesa de uma política educacional e, em especial, da diversidade do espaço escolar, principalmente, por parte dos alunos migrantes: e por outro lado, a reivindicação, por parte de organizações conservadoras, de uma exclusão sistemática, nos espaços escolares da diversidade étnica, sexual e cultural; área estratégica que se relaciona diretamente

com a educação das novas gerações e com a transmissão da cultura, do saber e dos princípios éticos.

No primeiro capítulo, expõe-se o contexto histórico da Interculturalidade, enfatizando os fundamentos teóricos e ideológicos que a definem. Destaca-se, também, quais as forças e grupos que a defendem, mostrando que esta disciplina sempre esteve ligada as epistemologias decoloniais, além dos desafios na construção de uma sociedade pluriversal.

Nesse sentido, o segundo capítulo contém uma análise teórica sobre o tema "Migrações Forçadas" relacionando-a com o debate acerca das crianças migrantes nas Escolas: considerando a Cultura, Identidade e Língua, podemos ressaltar, a invisibilidade existente nas escolas do Ensino Fundamental e o interesse da Educação Hegemônica em manter esse sistema na atualidade.

No terceiro capítulo, para compreendermos o contexto educacional e curricular, é essencial analisar as correntes do pensamento pedagógico brasileiro, assim como a sua influência nas práticas docentes. Para isso, é fundamental resgatar a história e a origem do currículo, bem como suas discussões contemporâneas.

No quarto capítulo, descreve-se e analisa-se os documentos oficiais do Projeto Político Pedagógico do Estado do Paraná: no Ensino Fundamental I, e mais especificamente os desafios na construção de uma sociedade pluriversal: no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu – PR, além da “Proposta Pedagógica Curricular Curso: Formação de Docentes na Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal em Nível Médio” 2023, bem como do documento “Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental Normal, em Nível Médio – 2014.

Acreditamos que o enfoque, se alicerçado no crescente número de alunos migrantes nas escolas do município de Foz do Iguaçu, sobretudo no que concerne à implementação do currículo nacional único, além da formação docente; voltado para a educação intercultural - com análise dos documentos oficiais - da Escola Estadual Barão do Rio Branco.

É com base nestas assertivas que aqui dissertaremos sobre a Interculturalidade no contexto das crianças migrantes nas escolas - com uma abordagem multidimensional.

1 INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO

De acordo com Raúl Betancourt (2002), a Interculturalidade, ao contrário de outras práticas pedagógicas, deve concentrar sua atenção, não apenas no contexto educacional, mas também nas interações diárias entre grupos de diferentes culturas. Por outro lado, os defensores da pedagogia intercultural reagem à implantação do multiculturalismo argumentando que o neoliberalismo influencia a pluriculturalidade; sem os questionamentos das estruturas da sociedade, e sobretudo, na manutenção da funcionalidade das práticas interculturais pelo Estado.

Nessa tentativa de elaboração de uma prática intercultural, Betancourt sustenta que os pressupostos da filosofia grega, nesse contexto, tem sido a moldura teórica eurocêntrica através do qual a educação tem assegurado a relação desigual entre os povos originários e marginalizados da América-Latina e Caribe. Para Betancourt, “Veo más bien que ese que hacer, que en Grecia recibió esse nombre, es una potencialidade humana que puede ser ver, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad” (Betancourt, 2002, p.46). Desse modo, a interculturalidade no ambiente educacional revela os conflitos marcados pela hierarquia eurocêntrica, assim como as suas repercussões, que são heranças do colonialismo. Do mesmo modo, busca estabelecer relações filosóficas, epistemológicas, ontológicas, políticas e econômicas menos desiguais entre os grupos étnica e culturalmente marginalizados. Além do mais, é importante destacar a necessidade de compreender a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica, examinando como essa abordagem pode contribuir para a formulação de práticas educacionais, as quais sejam alinhadas com a diversidade em cenários de desigualdade de poder.

Terezinha Machado Meher: sugere três ações para o fortalecimento político dos grupos minoritários. Além do entorno aprender a respeitar a diversidade cultural e linguística. “1) politização dos grupos 2) do estabelecimento de legislação a eles favoráveis; e 3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença.” (Maher, 2007, p.257). Ela ainda enfatiza, sobretudo a importância do respeito à diversidade linguística dos povos origi-

nários, uma vez que, “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes, deve ser entendida, como o esteio, como a razão de ser da escola indígena” (Maher, 2007, p.258).

Há que se ressaltar o conceito de interculturalidade epistêmica: em oposição ao modelo hegemônico. (Tapia, Vianã e Walsh, 2010, p.48).

Poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”, a la vez que como una práctica política como una contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento, el artículo busca moverse alrededor de una simple asociación de interculturalidad con política cultural o identitaria, a través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente. (Tapia, Vianã e Walsh, 2010, p.48).

Conforme Quijano (2000), há que se notar ainda que a colonialidade do poder deriva da globalização em curso em uma aliança estratégica com o eurocentrismo: herdeiros dos invasores coloniais espanhóis e portugueses, que através das elites regionais concedem e atribuem valores à pedagogia hegemônica, mas também devido a sua força política neoliberal, além de sua relação com os oligarcas do sistema financeiro internacional. Desse modo, a decolonialidade é, portanto, o resultado de sua luta por um estado plurinacional e intercultural.

Ademais, é inegável que, “(...) todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial. (...)” (Quijano, 2000, p.204).

De acordo com Catherine Walsh (2010), a interculturalidade pode ser absorvida pelos interesses do Estado, apresentando dois sentidos opostos: a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional: Segundo Walsh, “(...)lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. Para muchas organizaciones y comunidades indígenas, esta oficialización ha representado un cuchillo de doble filo (...)” (Vianã, Jorge, Luis Tapia, y Catherine Walsh, 2010, p.81).

Y aunque la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del “otro” en estas re-formas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad -entendida como convivencia, tolerancia, respecto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio (Tapia, Viana, Walsh, 2010, p.83).

Dessa forma, em muitos países a proposta intercultural acabou por desenvolver um discurso de tolerância das diferenças étnico-culturais; sem realizar transformações significativas, uma vez que é uma das facetas da estratégia neoliberal. É, sobretudo, nos países anglo-saxões que o processo multicultural assumirá feições estatais e fortemente neoliberal. Devido à ampla influência da ideologia multicultural e à relação com o Estado, nesse sentido, os atores sociais e organizações políticas que defendiam a interculturalidade assumiram um discurso de oposição com o grupo neoliberal hegemônico.

Para Maher (2007, p.258) os educadores estão dando mais ênfase na pluralidade cultural “O multiculturalismo – termo preferido, na tradição anglo-saxônica, para referir o fenômeno (...)”, sugere uma influência das estruturas de poder pós-colonial: na utilização do termo, que concebe a diversidade cultural como aliada do Estado neoliberal.

Por sua vez, a ideologia neoliberal parece ter levado em consideração a dimensão étnico-cultural, mas deixou de lado a inclusão política, que é parte integrante da proposta intercultural. Acerca disso, Walsh (2010), tem ressaltado que a prática intercultural é voltada a comunidades racialmente marginalizadas, “Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación.”(Tapia, Viana, Walsh, 2010, p.79). O problema surge quando há uma assimilação do multiculturalismo anglo-saxônico, e só se afirma a diversidade como uma perspectiva folclórica e desigual, uma mera celebração da etnicidade sem a contestação das desigualdades econômicas e políticas.

Dito isto, a interculturalidade crítica: assumida por Catherine Walsh (2010), visa a inclusão da diversidade cultural e étnica dentro de um sistema que preza pela igualdade. Isso implica em um diálogo equitativo que busca transformar as estruturas herdadas do colonialismo. Além do mais, a interculturalidade crítica se estabelece como uma ferramenta desenvolvida a partir das experiências de grupos historicamente marginalizados na esfera política. O objetivo é dismantelar as hierarquias e segregações entre os povos indígenas, afrodescendentes, brancos e mestiços, tanto no setor educacional quanto no estatal. Trata-se de abraçar a diversidade com uma perspectiva intercultural e crítica. “Pero, por ser este un término de moda, usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, la comprensión de su concepto muchas veces queda amplia y difusa.” (2010, p.76). Enquanto em alguns momentos históricos os Estados procuram incorporar e, até mesmo, destruir a prática intercultural, em outras cir-

cunstâncias a pedagogia decolonial assegura e instrumentaliza a interculturalidade para seus fins: de combate à segregação dos povos ancestrais. Além do mais, há uma acirrada disputa de conceitos assimilados pelo multiculturalismo para monopolizar diversos campos da educação. Nota-se, de um modo geral e por toda parte, uma relação imutável entre o período da renascença colonial espanhola e portuguesa e a organização do capitalismo, marcada ora por uma aproximação e mútua penetração dos poderes coloniais em disputas. Dessa maneira, podemos ressaltar as ponderações de Walter D. Mignolo (2009) de que os Estados colonialistas e seus projetos de poder são antagonistas e independentes. Conforme esse autor, “Estoy de acuerdo con quienes insisten en que el colonialismo no es homogéneo, que deberíamos poner más atención a la diversidad de discursos coloniales, que la poscolonialidad no puede generalizarse.” (Mignolo, 2009, p.168). Na perspectiva desse autor, o colonialismo tem um importante papel no processo de formação e nascimento dos Estados nacionais latino-americanos e caribenhos. Por outro lado, o capitalismo depende para a sua expansão, em alguma medida, da superexploração do trabalho. Enquanto em alguns momentos históricos os Impérios coloniais procuram incorporar e, até mesmo, destruir as organizações comunais dos povos originários, em outros os invasores espanhóis e portugueses tentam dominar e instrumentalizar os povos ancestrais para seus fins. Além do mais, há uma acirrada disputa entre os poderes coloniais para monopolizar diversos campos da vida cotidiana. Há assim, também uma discriminação étnico-cultural de dominação colonial com expressão no pós-colonialismo eurocêntrico. As implicações dessa colonialidade do poder em relação à história da América-Latina e Caribe, bem como a relação de proximidade entre modernidade e colonialismo, significa, necessariamente - exploração e autoritarismo neoliberal.

Como resalta Quijano (2000, p.202): “Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza”. Desse modo, a discussão teórica do projeto decolonial leva em conta a perspectiva interdisciplinar: como enfatiza Mignolo (2009, p. 194).

Por interdisciplinario quiero decir que practicantes de diversas disciplinas convergen al estudiar una situación o al resolver un problema; o un practicante de una disciplina toma en préstamo de (y relaciona sus hallazgos con) otras disciplinas. En ambos casos, se repiensen problemas, preguntas y métodos que han sido cuestionados por académicos previos en sus propias disciplinas.

Mignolo (2009), ao localizar a emergência da modernidade no final do século XV com a invasão dos Impérios europeus, nesse enfoque interdisciplinar, ressalta que a América-Latina e Caribe se constituem, portanto, na primeira periferia do mundo moderno. Por consequência, “o mito da modernidade” tende a desenvolver uma justificativa para o genocídio dos povos originários. Para os pensadores decoloniais, se faz necessário a compreensão do passado colonial que auxilie na problematização do período pós-colonial. Essas doutrinas políticas e econômicas da pós-modernidade partem da concepção “(...) de la colonización y la globalización occidental, que tienen en común una constante tendencia hacia la organización de jerarquías en una estructura temporal.” (Mignolo, 2009, p.171).

Do mesmo modo, como se observa, a ideia de interculturalidade, tanto no contexto educacional quanto nas interações diárias entre as diversidades culturais, portanto, ressalta a necessidade de experimentar, nessa perspectiva, uma ação fundamental nas relações humanas: a disposição para o respeito mútuo, além de formas de ser e conhecer; historicamente oprimidos, e acima de tudo, o aprendizado com novos saberes. Para tanto, os povos indígenas, ao serem colocados em uma categoria racial inferior, perderam todos os seus direitos básicos – como pessoa humana – sob a justificativa colonial de salvação da alma, de maneira que ficaram impedidos de manifestarem suas línguas ancestrais e cosmovisões. A adoção da abordagem intercultural, vista sob uma ótica crítica e inclusiva na educação escolar, por sua vez, revela-se como necessária nas relações entre diferentes grupos culturais. Assim sendo, conforme sugere Viaña, Tápia e Walsh (2009, p.89). A interculturalidade:

(...) se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas - de desumanização e subordinação de conhecimentos - que privilegiam uns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Além disso, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e da subordinação.

Desse modo, A educação intercultural orientada pelo enriquecimento do bilinguismo e, sobretudo, apesar dos princípios serem basicamente os mesmos da educação bilíngue: a práxis intercultural, propõe que as línguas indígenas sejam abordadas, como meio de instrução e como área de conhecimento específico, não só em escolas indígenas, mas em todo o sistema educativo escolar oficial, incluindo populações indígenas urbanas e mesmo a população não-indígena. Neste caso, visa-se ao bilinguismo para toda a população de um território multicultural e multilíngue e a interculturalidade é fomentada nu-

ma via de mão dupla. No contexto latino-americano, a proposição legal e a implementação de programas orientados pelo enriquecimento do bilinguismo, portanto, seriam uma etapa necessária.

Também a incorporação dos conhecimentos indígenas como base fundamental do currículo bilíngue intercultural se impõe, neste contexto, como uma das principais formas de enfrentamento dos processos sócio históricos, políticos e culturais que, ao longo de séculos e, especialmente através da educação escolar, resultou e ainda tem resultado num verdadeiro epistemicídio, pautado na afirmação dos mitos da superioridade e da universalidade epistemológica do pensamento anglo-europeu moderno/colonial e na desqualificação e no extermínio de formas diferenciadas de conhecimentos Mignolo (2011). Dessa maneira, no contexto de formação de professores e professoras indígenas, assim como no contexto mais amplo da própria educação escolar indígena atual, a noção de interculturalidade assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos.

No que diz respeito especificamente aos sistemas de dominação eurocêntrico: recordemos aqui, o termo proposto por Walter Mignolo (2008, p.290) afirma:

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento.

Para Mignolo a compreensão das forças ideológicas da modernidade ocidental, que compreendem os colonizadores como invasores, além de vários aspectos do imaginário racionalista científico eurocêntrico, ressalta: "A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento" (2008, p.290). Além do mais, nota-se, de um modo geral, uma relação imutável entre o período da renascença colonial espanhola e portuguesa e a organização do capitalismo, marcada ora por uma aproximação e mútua penetração dos poderes coloniais em disputas.

Todavía, podemos acrescentar, nessa perspectiva: as relações do poder estatal com as comunidades ancestrais, e, sobretudo, nas comunidades originárias, assim como nas relações de gênero.

He visto ese proceso desdoblarse, expandirse y afectar la vida de las mujeres a través de una forma de infiltración específica, como es el de las relaciones de género del orden colonial moderno en las relaciones de género en el mundo-aldea; he comprendido la torsión radical introducida por la entrada del tiempo colonial/moderno en la historia de las relaciones de género (SEGATO, 2014, p.612).

Como afirma Walter Mignolo (2008, p.295) e sua desobediência epistêmica “Hoje, a opção descolonial opera pelo mundo, além das críticas que avançam diariamente, na civilização capitalista e neoliberal. Em Israel e nos EUA, assim como na Europa, a oposição à invasão do Iraque e do Líbano vem crescendo.” Assim sendo, ao menos duas frentes de disputa se evidenciam no contexto da hegemonia global. De um lado, destacam-se setores das camadas intelectuais progressistas, que, pela primeira vez, assumem protagonismo nos processos políticos latino-americanos e caribenhos. De outro, encontra-se o modelo empresarial e midiático burguês, cuja atuação tem sido decisiva para a consolidação do autoritarismo neoliberal na região.

Dessa maneira, busca-se compreender o processo de formação colonial da América Latina e Caribe, bem como os desafios encontrados pelos povos originários e quais as contribuições civilizacionais permaneceram com os conhecimentos ancestrais, além da mestiçagem com os conquistadores europeus. Para tanto, o que não pode ser manifestado e até mesmo registrado em discursos, conseqüentemente, para Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p.20), “Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad”.

Diante deste contexto: pretendemos analisar como o processo pedagógico da imagem, além da invisibilidade – no período colonial – estão inseridas na prática neoliberal contemporâneo. Identificamos a colonialidade do poder, e sobretudo, suas condições culturais, econômicas e históricas. Nesse sentido, apresentamos: no presente capítulo as relações de poder encontradas nos estudos decoloniais, além de questionarmos as epistemologias eurocêntricas; sem desconsiderar sua contribuição no âmbito investigativo, de maneira que estimulamos a reflexão, e sobretudo a crítica ao modelo multicultural anglo-saxônico. Além do mais, o “Mundo al Revés”, fruto da colonização europeia, e so-

bretudo da manutenção da narrativa hegemônica, portanto, estão impregnados nas crenças de hierarquias raciais eurocêntricas.

De acordo com Cusicanqui:

Por otra parte, desde una perspectiva histórica, las imágenes me han permitido descubrir sentidos no censurados por la lengua oficial. Un ejemplo de ello es el trabajo de Waman Puma de Ayala, cuya obra se desconoció por varios siglos, y hoy es objeto de múltiples estudios académicos. Su Primer Nueva Coronica y Buen Gobierno es una carta de mil páginas, escrita hacia 1612-1615 y dirigida al Rey de España, con más de trescientos dibujos a tinta. La lengua en la que escribe Waman Puma está plagada de términos y giros del habla oral en qhichwa, de canciones y jayllis en aymara y de nociones como el “Mundo al Revés”, que derivaban de la experiencia cataclísmica de la conquista y de la colonización. (2010, p.21).

Nesta perspectiva, podemos observar um exemplo histórico na relação à Coroa Espanhola e os povos originários América Latina e Caribe, com feições contra hegemônicas, que levou ao surgimento de uma série de estudos acadêmicos, produzida por universidades hegemônicas, centrada no discurso cartesiano. Importa ressaltar que a academia foi um dos espaços fundamentais na construção das novas epistemologias do Sul, além de proporcionar uma teoria crítica do conhecimento, como assevera Quijano (2000, p.242):

No es, pues, un accidente que hayamos sido, por el momento, derrotados en ambos proyectos revolucionarios, en América y en todo el mundo. Lo que pudimos avanzar y conquistar en términos de derechos políticos y civiles, en una necesaria redistribución del poder, de la cual la descolonización de la sociedad es presupuesto y punto de partida, está ahora siendo arrasado en el proceso de reconcentración del control del poder en el capitalismo mundial y con la gestión de los mismos funcionarios de la colonialidad del poder. En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos.

De algum modo, essa abordagem pretende superar os ditames da colonialidade do saber e do poder por meio da utilização da educação intercultural e popular, além de novas experiências com abordagens metodológicas mistas. Esses conceitos promovem a descolonização, de modo que reconhecem o conhecimento local e estimulam a construção dos conhecimentos baseados na comunidade. Além do mais, a crítica ao eurocentrismo e o estímulo do diálogo de saberes: são essenciais para à organização dos movimentos populares. Ainda de acordo com a colonialidade do poder, no contexto de crise estrutural: com múltiplos desafios, além de choques de civilizações, na qual a América Latina e Caribe estão inseridas no cenário Geopolítico, portanto, surge a necessidade de repen-

sarmos algumas categorias utilizadas para analisar o processo em sua totalidade. Segundo Silvia Rivera Cusicanqui, “Hoy en día, la retórica de la igualdad y la ciudadanía se convierte en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión. (2010, p.56, 57).

Apesar de sua importância teórica e prática para o ensino e aprendizagem das crianças migrantes: a pedagogia intercultural, durante o período de implantação e consolidação dos Estados Plurinacionais na Bolívia e Equador – a promoção da igualdade não foi seguida à risca – devido as constantes interferências do Estado na práxis intercultural, e, sobretudo na cooptação do modelo intercultural pelo Estado. De acordo com Raúl Be-tancourt (2002, p.52).

Que la interculturalidad em América Latina conlleva ese carácter de necesidad también ética, vale tanto como decir que el trabajo por el diálogo intercultural en el ámbito latino-americano tiene que orientar en los principios de la liberación y de la justicia. No hay reparación sin liberación de los pueblos sometidos ni sin reconocimiento efectivo de su derecho a la autodeterminación. De donde se desprende que la necesidad del diálogo intercultural es la necesidad de realizar la justicia, de entrar en un contacto justo con el otro libre; lo que quiere decir a su vez que es necesidad de reconocerlo como persona humana portadora, justamente en su diferencia, de una dignidad inviolable que nos hace iguales.

Conforme visto anteriormente, de acordo com a colonialidade do saber, Walter Mignolo (2000), é compreendida como a dominação das epistemologias ocidentais sobre outras formas de saberes. Por sua vez, esse domínio epistemológico eurocêntrico promove uma narrativa autoritária, e, sobretudo, tira a legitimidade de outras formas de analisar a realidade.

1.1 ESTADO PLURINACIONAL E DECOLONIALIDADE

O Estado Plurinacional, conforme estabelecido nas Constituições da Bolívia (2009) e do Equador (2008), configura-se não apenas como uma inovação jurídico-constitucional, mas como a expressão de um projeto civilizatório alternativo protagonizado pelos povos indígenas e movimentos sociais andinos, fundamentado na superação do modelo eurocêntrico herdado da modernidade pós-colonial. Nesse contexto, a interculturalidade crítica, o pluralismo jurídico e a educação emancipadora emergem como pilares centrais de uma sociedade verdadeiramente plural, democrática e decolonial, concretizando-se em práticas como o reconhecimento da justiça indígena e a valorização dos saberes ancestrais nos sistemas educativos nacionais.

Por um lado, a plurinacionalidade implica o reconhecimento jurídico e político das diversas nações que coexistem dentro dos territórios nacionais, rompendo com a lógica homogeneizadora do Estado-nação moderno. O intelectual indígena equatoriano Luis Macas, argumenta que a construção de um Estado verdadeiramente plurinacional não pode se restringir a reformas institucionais ou a um reconhecimento legal meramente simbólico. Pelo contrário, deve envolver uma profunda reconstrução epistêmica dos saberes ancestrais, conforme ele próprio propõe (Macas, 2005). Desse modo, a partir de uma leitura crítica dos marcos constitucionais do Equador e da Bolívia, evidencia-se a necessidade de uma transformação paradigmática que reconheça os povos indígenas não apenas como sujeitos de direito, mas também como produtores legítimos de conhecimento e atores centrais no exercício do poder político.

Desse modo, a proposta de plurinacionalidade visa refundar o pacto social a partir das vozes historicamente silenciadas, instituindo, assim, um novo horizonte de convivência pautado na equivalência entre poder, saberes, línguas, sistemas normativos e formas de vida. Conforme argumenta Mignolo (2008), trata-se de uma ruptura com a lógica epistêmica da colonialidade, abrindo espaço para a emergência de outras racionalidades e modos de existência.

Por outro lado, para que esse projeto se materialize, é imprescindível promover transformações profundas — institucionais, epistemológicas e sociais — que desestabilizem as estruturas coloniais ainda vigentes nos aparatos estatais latino-americanos e caribenhos. Conforme alerta a socióloga boliviana de origem aimara Silvia Rivera Cusicanqui, não

se pode descolonizar com os instrumentos coloniais de poder (Cusicanqui, 2015). Assim, não basta a incorporação simbólica da diversidade nos textos constitucionais; é preciso reconfigurar as práticas de poder, conhecimento e justiça desde as margens, de forma horizontal e insurgente.

Ademais, o ex-chanceler boliviano Fernando Huanacuni Mamani reforça que a plurinacionalidade requer uma profunda mudança na matriz civilizacional que orienta os Estados. Segundo ele, *el vivir bien* não é uma proposta alternativa; é uma alternativa civilizacional ao paradigma individualista e extrativista do Ocidente (Huanacuni, 2010). Isso implica não apenas reconhecer a existência de diferentes cosmovisões, mas instituir um Estado que funcione segundo princípios diversos, como a reciprocidade, a complementariedade e a harmonia com a natureza.

Do mesmo modo, Boaventura de Sousa Santos (2007) ressalta que a construção de um Estado plurinacional exige, antes de tudo, o rompimento com a monocultura do direito e do saber. Nesse sentido, trata-se de uma proposta que busca refundar o Estado moderno a partir das margens sociais e das experiências históricas dos povos excluídos. Por conseguinte, a concepção de Estado Plurinacional rompe com a lógica centralizadora e homogeneizante da modernidade ocidental, ao propor uma nova cultura política sustentada na diversidade epistêmica e na legitimidade dos sistemas normativos originários. Tal como sustenta Huanacuni Mamani (2010), esse paradigma se apoia em marcos legais internacionais — como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas — que reconhecem o direito à autodeterminação e ao desenvolvimento segundo as próprias cosmovisões dos povos. Tais dispositivos legais colocam em xeque a estrutura hegemônica do Estado-nação moderno.

Nessa direção, o autor enfatiza que as Constituições da Bolívia (2009) e do Equador (2008) constituem marcos históricos no reconhecimento da existência de múltiplas nações dentro de um mesmo território político. No caso boliviano, a “*Constitución Política del Estado Plurinacional*” estabelece princípios de convivência baseados no respeito à diversidade cultural, jurídica e espiritual dos povos indígenas. Já no contexto equatoriano, os princípios do *Buen Vivir* são incorporados como fundamentos do Estado, sinalizando um deslocamento epistemológico em direção à interculturalidade e à plurinacionalidade (HUANACUNI, 2010).

Assim, o reconhecimento jurídico, por si só, não é suficiente. A proposta plurinacional exige uma transformação profunda das estruturas do Estado, incorporando os saberes, formas de governança e lógicas comunitárias dos povos originários. Como enfatiza Hu-

anacuni (2010), o verdadeiro desafio reside em transitar de um modelo estatal monocultural para um Estado plurinacional coerente na prática, o que implica reformular radicalmente os sistemas político, jurídico e educacional.

Nesse sentido, os desafios enfrentados pelos novos Estados plurinacionais não se restringem à aplicação normativa, mas envolvem mudanças paradigmáticas voltadas à convivência equitativa entre civilizações. Isso requer não apenas vontade política, mas também uma profunda reorientação cognitiva do aparato estatal, capaz de dialogar simetricamente com as tradições ancestrais (Huanacuni, 2010).

Nessa perspectiva, o horizonte plurinacional ultrapassa a dimensão meramente jurídico-constitucional: trata-se, fundamentalmente, de imaginar e construir um Estado que seja, ele próprio, expressão concreta da diversidade que afirma reconhecer. Para que isso se concretize, é necessário não apenas coragem política e reestruturação institucional, mas também — e sobretudo — um diálogo intercultural genuíno diante das formas de vida e pensamento que, historicamente, foram silenciadas. Nesse sentido, como observa Aníbal Quijano (2000), a superação da colonialidade do poder implica não só romper com as lógicas eurocêntricas que estruturaram os Estados latino-americanos desde a modernidade, mas igualmente desafiar a hierarquia racial e epistêmica que ainda persiste. O Estado plurinacional, nesse contexto, representa não apenas uma reforma institucional, mas sim uma ruptura civilizatória profunda com os fundamentos coloniais do poder.

2 MIGRAÇÕES E INTERSECCIONALIDADE: EDUCAÇÃO DOS ALUNOS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O fenômeno das migrações foi um dos temas sociológicos e políticos cruciais do século XX, ligado como esteve a quase todos os principais eventos históricos, e, sobretudo, a questão das relações entre os Estados e os migrantes: precisou então ser drasticamente repensada, não sendo mais suficientes, diante do predomínio dos grupos e das multidões homogêneas, as concepções tradicionais que centralizavam todo o protagonismo dos migrantes, portanto, sofreram uma mudança drástica de paradigmas, incentivando a criação de uma disciplina e método de análise científica das migrações.

Desse modo, para tornar a pesquisa viável — considerando que ela abrange duas temáticas centrais na Educação: a interculturalidade e os estudantes migrantes — optamos por delimitar o foco na relação entre esses campos. Acreditamos que essa abordagem pode levantar questionamentos significativos sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à escolarização de crianças migrantes, que continuam a ser marginalizadas no contexto de uma educação de matriz hegemônica.

Nesse sentido, propomos que a interculturalidade seja compreendida como um princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos estudantes migrantes. Tal perspectiva dialoga com o projeto de uma sociedade pluriversal, baseada na coexistência de múltiplas formas de ser, saber e viver. Como afirma Mignolo (2008), “a opção decolonial busca a desobediência epistêmica para abrir espaço a uma visão pluriversal do mundo”. Essa reflexão, ao confrontar o currículo escolar eurocêntrico, fundamenta a formulação da nossa primeira hipótese nesta dissertação. Durante o período de discussão da implantação de um único currículo nacional, ao contestar a Educação Hegemônica, setores progressistas da educação formadas com base nos padrões interculturais ao constatar a dificuldade de aprendizagem das crianças migrantes nas escolas brasileiras, decidiram adotar a função de expoentes de um projeto educacional inclusivo no Brasil, além disso, diante de um quadro migratório no qual as escolas não estão preparadas, nesse contexto, para assumir a aprendizagem das crianças migrantes.

2.1 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS: MIGRANTE, REFUGIADO E APÁTRIDA.

O principal objetivo deste capítulo é abordar os desafios metodológicos enfrentados na realização de pesquisas sobre migrantes, refugiados e apátridas. Para isso, inicia-se com uma discussão sobre a formação das categorias que envolvem os migrantes, explorando como elas são definidas: num segundo momento, oferece-se um panorama histórico sobre o desenvolvimento do campo de estudo das migrações forçadas e dos refugiados, destacando as perspectivas contemporâneas sobre a ampliação dos conceitos de migrantes. Nesse sentido: pretendemos contribuir para o avanço do conhecimento nesse tema, uma vez que, pesquisas de migrações internacionais - além de apresentar inúmeras teorias e leis - é importante entender e distinguir como as abordagens se caracterizam, de maneira que; nessa perspectiva é, sobretudo, essencial uma abordagem interdisciplinar e multidimensional. Desse modo, o conceito de migrante, é, sobretudo toda pessoa que abandona seu país de origem, seja dentro do próprio território ou ao cruzar fronteiras com outros países, além de abranger categorias legais, como os migrantes econômicos. Acerca disso argumenta Bertino e Hadassa (2021, p.4).

Inevitavelmente, debater a “crise” inerente aos processos migratórios leva à discussão sobre crises humanitárias e desastres ambientais. As primeiras acionam a responsabilidade dos atores envolvidos no espectro humanitário – como órgãos da Organização das Nações Unidas, assim como ONGs – Organizações Não Governamentais -, além dos próprios Estados-nação. Já os segundos engendram cada vez mais grandes movimentações de pessoas.

Por sua vez, segundo a Lei de Migrações, a Lei Federal nº 13.445/2017, um migrante é definido como “a pessoa nacional de outro país que se estabelece temporária ou definitivamente dentro do território nacional”.

Além disso, conforme pondera Liliana Lyra Jubilut: os migrantes foram beneficiados com a internacionalização do direito, assim como o princípio dos Direitos Humanos.

Vale lembrar, a propósito, que a internacionalização dos direitos humanos é um fenômeno recente, tendo ocorrido a partir do término da Segunda Guerra Mundial. A Carta da ONU e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 iniciaram o processo de positivação e universalização dos direitos do homem, até então desconhecido na história (2007, p.13).

Diante disso, somos obrigados a lançar alguns questionamentos. Qual o motivo do refúgio?

Conforme Moreira & Borba (2018), os refugiados são uma das categorias específicas das migrações, de modo que, “(...) por motivos étnicos, religiosos, políticos, de regimes repressivos e de outras situações de violência e violações de direitos humanos em seus países de origem, esses indivíduos sofrem ameaças ou efetivas perseguições, sendo forçados a cruzar as fronteiras (...)” (2018.p.60). Além do mais, podemos enfatizar "São cinco os motivos previstos internacionalmente que asseguram o refúgio: a raça, a nacionalidade, a opinião política, a religião e o pertencimento a um grupo social." (JUBILUT, P.113). De acordo com a Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

Na aurora do século XXI, cerca de 50 milhões de pessoas são qualificadas pelas Nações Unidas como “vítimas de deslocamentos forçados”. Entre estas, de 13 a 18 milhões, segundo o ano, são refugiados stricto sensu, isto é, que vivem fora de seu país. Maciçamente concentrados na Ásia (mais de 6 milhões) e na África (7 a 8 milhões), esses refugiados somam-se aos 3 milhões de palestinos refugiados desde os anos de 1940 e 1960 em diversos países do Oriente Próximo (Libano, Jordânia, Síria, território palestino). Por outro lado, um pouco mais de 3 milhões de pessoas são consideradas pelo ACNUR como returnees, ou “em via de repatriamento” (AGIER, 2006, p.200).

Além do mais: entre os anos de 2011 e 2022, o Brasil acolheu 348.067 solicitações de refúgio, resultando na oficialização de 65.840 indivíduos como refugiados até dezembro de 2022. No que tange ao ano de 2022, foram registradas 50.355 solicitações de refúgio provenientes de 139 países, destacam-se pessoas vindas da Venezuela 67,0%, Cuba 10,9%, Angola 6,8%, Colômbia 1,5% e China 1,0% (JUNGER et al, 2023). Além desses dados, podemos ponderar o deslocamento interno no âmbito mundial – de 17 milhões de crianças. Em 2016, as crianças correspondiam a cerca de 15% da população migrante na América do Sul e no Caribe. Nesse sentido, e, sobretudo, nos países da América do Sul, podemos levar como exemplo uma proporção de crianças migrantes que se aproximava da média global: em 2019 como é o caso do Brasil (14%), Argentina (12%), Chile (12%), Peru (15%), Venezuela (14%), Paraguai (16%) e Guiana (12%), Suriname (25%), Colômbia (26%), Equador (30%), Bolívia (38%) (GARIN et al., 2016).

Desse modo, pretendemos problematizar o conceito de raça: um dos motivos que asseguram o refúgio, além da presença das crianças migrantes nas escolas. Jubilut, nessa perspectiva afirma que:

Existem três raças primárias de seres humanos, também denominadas de grandes raças: a branca, a amarela e a negra, das quais decorrem raças derivadas, ou pequenas raças, comumente indicadas como etnias. Atualmente pode-se dizer que não existem mais, na prática, raças puras, ou primárias, em face da enorme miscigenação pela qual passou a humanidade. (JUBILUT, 2007, p.115).

Além da raça, podemos conceituar a nacionalidade: outro motivo previsto na garantia do refúgio. A compreensão que se tem no contexto das migrações, se dá a partir de duas concepções na qual se verifica a origem do termo latino “natio” a qual se refere a origem do indivíduo, e, sobretudo a etnicidade e do conceito de nação: calcada em semelhanças biológicas. O termo romano *populus*, nesse sentido: é a segunda concepção de nacionalidade, uma vez que são os indivíduos pertencentes a um mesmo Estado. Também, como no caso dos brasileiros formado por várias nacionalidades (JUBILUT, 2007, p.119, 120).

Com este enfoque, a opinião política é uma discussão que envolve vertentes ideológicas distintas e antagônicas, além de ser um dos fatores que podem levar o pedido de refúgio - no âmbito internacional (JUBILUT, 2007, p.119, 120). Conquanto, vinculado à opinião política, com uma perspectiva para o pedido de refúgio, o fenômeno da religião, conseqüentemente, pela sua amplitude, e, sobretudo com diversas abordagens, desse modo, devemos levar em conta a pluralidade religiosa, o laicismo estatal, além dos estados confessionais. Nesse sentido, conceituar religião, de acordo com alguns estudiosos, pode-se dividir em dois grupos das definições de caráter positivo e negativo. (JUBILUT, 2007, p.129).

Outro status de refugiado: da filiação em certo grupo social, nesse contexto Liliana Lyra Jubilut utiliza-se da compreensão que:

O último motivo clássico para o reconhecimento do status de refugiado vem a ser o pertencimento a certo grupo social, ou seja, a identificação do indivíduo como parte de um subgrupo da sociedade. Como se depreende desta explicação, a definição de grupo social não é precisa, e a sua inclusão no elenco de motivos de concessão de refúgios visou exatamente a essa imprecisão: percebeu-se que nenhuma definição taxativa, de quem é, ou não, refugiado abarcaria todos os indivíduos, em todas as épocas, que necessitassem dessa proteção, mas, ao mesmo tempo, verificou-se a indispensabilidade de uma positividade internacional que objetivasse a aplicação homogênea do instituto, sendo, portanto, necessário o estabelecimento de critérios. (JUBILUT, 2007, p.132).

Desse modo, pesquisas demonstram que há mais de 280 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo (UNDESA, 2021), além dos apátridas “Os apátridas são indiví-

duos desprovidos de nacionalidade e que, portanto, não contam com a proteção de nenhum Estado, sendo privados do exercício de qualquer direito” (JUBILUT, 2007, p.122,123). Além do mais, podemos ressaltar a legislação brasileira: de acordo com as disposições da Lei nº 9.474/1997, da Lei Federal nº 13.445/2017 e do Decreto n 4.246, de 22 de maio de 2002, que implementa a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas no Brasil.

Examinando o caso dos apátridas Galindo destaca (2015, p.67):

Para as populações desses Estados, forçadas a se relocarem, a proteção do direito internacional parece deixá-las em um limbo jurídico: a princípio, não seriam trabalhadores migrantes⁴, pessoas internamente deslocadas⁵ ou refugiados⁶. Com efeito, essas populações poderiam se tornar apátridas, conforme define o artigo 1o da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954: “o termo ‘apátrida’ designará toda pessoa que não seja considerada como nacional seu por nenhum Estado, conforme a sua legislação”. No entanto, a definição de apátrida foi deliberadamente traçada para se referir apenas aos apátridas *de jure*, ou seja, àqueles que têm uma nacionalidade negada segundo as leis de um Estado. A situação de apatridia *de facto* não é contemplada pelos dois tratados internacionais que tratam do tema.

Cabe aqui ressaltar, nessa perspectiva, bem como a sua definição: ampliaram a categoria de refugiado.

(...) alguns documentos mais recentes, que tratam do tema dos refugiados, optaram por adaptar seus textos legais à realidade dos indivíduos que buscam proteção e, com isso, acabaram por ampliar, em nível regional, a definição do termo refugiado, alargando, assim, o sistema de proteção. A essa ampliação dos motivos para o reconhecimento do status de refugiado se denomina definição ampliada, sendo encontrada na já mencionada Convenção Relativa aos Aspectos Específicos dos Refugiados Africanos (1969), na Declaração de Cartagena (1984) e, ao menos teoricamente, em decisões do Conselho da Europa. (JUBILUT, 2007, p.134).

Todavia, conforme (GALINDO et al, 2015) com a colonização das Américas, e, sobretudo com o objetivo de ocupação do território, conseqüentemente estimulou o fluxo de africanos escravizados.

Quando se fala em tráfico de pessoas, nenhuma experiência pretérita é mais marcante e mais repetida do que o tráfico de escravos africanos para o Novo Mundo, entre os séculos XVI e XIX. Ainda na primeira metade do século XV, os portugueses já haviam introduzido com sucesso o trabalho extensivo de mão de obra escrava nas fazendas do Arquipélago da Madeira, sendo seguidos, cerca de quarenta anos depois, pelos espanhóis, que adotariam a mesma estratégia produtiva em fazendas nas Ilhas Canárias. Não obstante as iniciativas de extensão da rede de entrepostos comerciais e de fortificações portuguesas na costa africana, o comércio de escravos nessa época ainda era incipiente, dado o pequeno alcance territorial de suas possessões. (GALINDO et al, 2015, p.10).

Ademais, o que parece estar em disputa nesse contexto são diferentes estratégias de ocupação territorial das Casas Reais Europeias, assim como o impacto político e econômico da descoberta do Novo Mundo. Assim sendo, podemos examinar as alterações: que corroboraram para a existência de uma rede colonial, centrada na mão de obra escrava? Além disso, tal estratégia não estaria evidenciando o início do capitalismo internacional que concebe a raça como assunto meramente hierárquico e que, portanto, deve ser controlado pela força? De um modo mais amplo, pretendemos problematizar, discorrer, acerca desses conceitos, mas também como elas são instrumentalizadas pelos principais agentes do neoliberalismo. Essa questão da definição da mão de obra escrava e do sistema econômico hegemônico nos parece essencial. Como ressalta Walter Mignolo (2009), a organização do capitalismo tem profundas implicações com a renascença colonial portuguesa e espanhola, além das disputas coloniais por territórios na América Latina e Caribe.

A diversidade de discursos coloniais, nesse contexto histórico assegura que o colonialismo não é homogêneo: fundamentalmente pela caracterização de projetos antagônicos de expansão dos colonizadores europeus. Desse modo, trata-se de enfatizar que os processos migratórios em seus estágios e momentos de escravização podem levar ao surgimento de novas formas de racismos, e assim uma total transformação das relações jurídicas.

O interesse econômico no tráfico concretizava-se sem maiores dificuldades diante da vulnerabilidade dos povos africanos. Além de os argumentos deterministas darem justificativas especiais para a escravização dos negros com base na ideia de inferioridade racial, os interesses das metrópoles no tráfico eram facilmente explicados pela comparação entre os vários custos envolvidos com o trabalho de imigrantes europeus e a perspectiva de fácil obtenção de mão de obra hiperexplorada no continente africano. (GALINDO et al, 2015, p.12).

O poder colonial português estava em constante disputa pela hegemonia sobre suas colônias e tornou-se um dos maiores exploradores do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. A escravidão foi o principal instrumento de exploração econômica no território brasileiro, especialmente nas plantações e fazendas, como ocorreu no estado da Bahia. Desde o desembarque dos primeiros africanos em 1510, o trabalho forçado assegurou a sustentação do sistema colonial e, posteriormente, do Império brasileiro. Como

afirmam Galindo et al. (2015, p. 11), “fomos o país que por mais tempo assegurou a manutenção de uma grande rede de tráfico de escravos africanos”.

De um modo mais amplo, pretendemos tencionar e examinar historicamente, e sobretudo, expor não apenas teorias e conceitos históricos e jurídicos acerca dos africanos escravizados, mas também como elas são instrumentalizadas e aceitas: em todos esses debates e discussões acadêmicas e públicas, cabe levantar quais são os atores que estão endossando e lucrando com a escravidão?

A persistência de um cenário que muito estimula a prática da escravidão no país de hoje, certamente poderia ser antevista por aqueles que, ainda que em minoria, denunciavam e se opunham, entre os idos de 1830 a 1850, àquelas práticas⁹. Eles poderiam intuir o quão necessária é a mobilização social para extirpar a prática da escravidão e o tráfico de escravos. As peças do mórbido jogo já estavam bem posicionadas e, mesmo correndo-se o risco de incorrer em anacronismos, os corajosos daqueles anos podiam indicar um cenário plausível (e também nefasto) de futuro para o Brasil. A escravidão, especialmente no meio rural e na atividade mineradora, continua a reproduzir – por muitas vezes com pouquíssimas diferenças – um modelo existente desde a época colonial. Pressões organizadas são fundamentais para a viabilização de instrumentos efetivos de combate à escravidão. (GALINDO et al, 2015, p.21).

Conforme Chalhoub (2012), há que se ressaltar o enfoque interdisciplinar nas pesquisas historiográficas acerca da escravidão: consolidaram um diálogo mais amplo com a Antropologia, Sociologia, História do Trabalho, História do Direito, além da nova História Militar, e, sobretudo, como o direito costumeiro da escravidão no Brasil: se consolidaram como regras jurídicas, por muitos anos, nesse contexto histórico. Dessa forma, como podemos definir o tráfico de escravos: entre o passado e o presente? De maneira que podemos estabelecer um diálogo das fontes históricas? Qual a relação entre o surgimento e a manutenção do Estado moderno e o controle exercido por eles na gestão dos fluxos migratórios?

(...) este interesse se relaciona com pelo menos duas questões centrais para o Estado moderno. A primeira é definir quem é responsável por integrar as forças militares permanentes. A formação de um exército estatal foi uma preocupação fundamental na consolidação dos Estados, já vislumbrada séculos antes por Maquiavel (VIROLI, 2002). A segunda, não menos importante, é determinar como os benefícios econômicos disponíveis devem ser repartidos. Em outras palavras, os controles documentais do movimento estão intimamente ligados àquilo que viríamos a chamar de cidadania no Estado-Nação. Trata-se não apenas de distinguir a massa dos cidadãos da dos não-cidadãos, mas também, sobretudo, de identificar quem são os cidadãos, e documentá-los, incorporando-os, com este ato de registro, ao Estado. (GALINDO, 2015, p. 25, 26).

Dito isto, fica evidente os motivos desse monopólio, além do recolhimento de impostos, restrição de acesso a territórios específicos e até mesmo a exclusão de elementos indesejados: por diversidade étnica, motivos econômicos e ideológicas. Além do mais, podemos asseverar, atualmente no cenário internacional, um conjunto de fenômenos, bem como a ligação entre o Estado e os sujeitos-indivíduos, que por sua vez, exercem um crescente controle de vigilância.

Mas, como a ligação entre o Estado e os migrantes:

Pode, pois, haver determinadas restrições à entrada de estrangeiros, desde que tais restrições se amparem em fins legítimos e não violem direitos fundamentais. Os princípios de igualdade perante a lei e de não-discriminação não admitem ressalvas ou restrições. A situação migratória irregular, portanto, não é fator limitador ou capaz de enfraquecer esses princípios. Trabalhadores migrantes indocumentados têm os mesmos direitos laborais de quaisquer outros. Essa é a mensagem principal transmitida pela Corte, que, inclusive, dá título à Opinião Consultiva nº. 18: Condição Jurídica e Direitos de Migrantes Indocumentados. Resta saber o quanto essas diretrizes são materializadas na prática dos Estados. O Brasil, nos últimos anos, começou a caminhar nessa direção. Como se destaca a seguir, essa trajetória passa pela superação de um paradigma migratório extremamente restritivo e da inércia institucional provocada por décadas de ocultamento do tema ao debate social. (GALINDO, 2015, p. 54, 55).

Na esfera jurídica, o que parece estar em jogo nessas restrições à migrantes, em muitos países, e por conseguinte, aos desafios de um novo paradigma migratório, (...) da variedade dos fluxos migratórios, com destaque aos novos fluxos extracontinentais originados da África, Ásia e da América não hispanofônica.” (GALINDO, 2015, p.60).

Desde 2010, os Ministério das Relações Exteriores, do Trabalho e Emprego e o da Justiça se esforçaram por produzir uma ação concertada, que demonstrou a necessidade da inclusão de novos atores governamentais nos processos de tomada de decisão relativos ao dimensionamento, co-financiamento, execução e monitoramento de ações em áreas amplas como saúde, assistência social, documentação migratória e direitos humanos. Além disso, o exercício cotidiano do diagnóstico sobre as necessidades de gestão relacionadas à implementação de serviços públicos não preexistentes e da ampliação de estruturas já existentes mostrou a necessidade de aprimoramento da própria moldura normativa. Somam-se a isso contextos tão distintos quanto o da fronteira oeste do estado do Acre e a capital paulistana, bem como a fixação migratória em pequenas e médias cidades de economia ainda não inteiramente urbana, fenômeno até então não destacado na trajetória brasileira. (GALINDO, 2015, p.60).

Dessa forma, nessa perspectiva jurídica, os três ministérios centrais começaram um processo de aprimoramento de suas capacidades de leitura e de intervenção na amplitude desse cenário. O Ministério das Relações Exteriores enxergou a necessidade de aprimo-

rar suas práticas de atendimento consular no Haiti, e, sobretudo, de repensar e construir mecanismos de cooperação internacional flexíveis: para ampliar sua capacidade de emissão de vistos e a inclusão de novos serviços, como a emissão integrada de CPFs. Por sua vez, o Ministério do Trabalho e Emprego: em 2013, estabeleceu um processo de desburocratização e simplificação da emissão das carteiras de trabalho. Em realidade, nota-se, uma diversidade de arranjos jurídicos e políticos nas relações entre Estado e migrantes. Examinando o caso brasileiro, Galindo (2015, p.60), avalia que, (...) “o Ministério recentemente implementou a descentralização da emissão das carteiras de trabalho para estrangeiros, utilizando a população de imigrantes haitianos recém fixada em São Paulo, desde abril de 2014, como protótipo.” impulsionado pela demanda por serviços públicos dirigidos ao público migrante:

Essas perspectivas se colocam ainda em debate por canais públicos governamentais e pelos espaços propiciados pela sociedade civil, que gradativamente intensifica suas posições, demarcando um campo de exigência, reivindicação e acompanhamento externo das ações estatais. Esse é o quadro que demanda aprofundamento da participação, refinamento das soluções técnicas em debate e proposição de mecanismos de empoderamento social e político das próprias comunidades e grupos de imigrantes no país. Esse cenário dá mostras de que um novo padrão de relações precisa ser estabelecido, o que passa pela construção de um arcabouço normativo baseado no reconhecimento de direitos e um desenho institucional capaz de promover efetiva implementação desse regime de direitos. Trata-se de um desafio para a concretização de processos de inclusão social, realizável por meio da supressão de assimetrias de direitos de cidadania e remoção de obstáculos de acesso a serviços, direitos e bens públicos mediados pelo Estado francamente acessáveis, expandindo o conceito da cidadania clássica preconizada como corolário da nacionalidade e passando a um reconhecimento pleno dos direitos inerentes à pessoa humana. GALINDO, 2015, p.62).

2.2 Plano Municipal para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu.

Localizada na região oeste do estado do Paraná, Foz do Iguaçu projeta-se no cenário nacional e internacional não apenas por suas características geográficas, mas, sobretudo, por sua relevância turística, energética e cultural. Tal notoriedade decorre, em grande medida, do fato de abrigar as Cataratas do Iguaçu — reconhecidas como uma das sete maravilhas naturais do mundo — além de sediar a Usina Hidrelétrica de Itaipu, considerada, em termos de geração de energia, uma das maiores do planeta (IBGE, 2022). Além desses marcos, a cidade conta com uma população estimada em cerca de 260 mil habitantes, consolidando-se, portanto, como um relevante polo de desenvolvimento regional, resultado direto de sua posição estratégica e de seus ativos turísticos e energéticos.

Ademais, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, Foz do Iguaçu exerce influência direta sobre a dinâmica socioeconômica e urbana, configurando-se como um espaço singular de intensa circulação de pessoas, mercadorias e saberes. Essa condição fronteiriça, por sua vez, não apenas potencializa fluxos comerciais e turísticos, mas também imprime à cidade um caráter cosmopolita que se manifesta em múltiplas dimensões da vida cotidiana.

Para além de seus atributos geográficos e econômicos, destaca-se o caráter multicultural que compõe o tecido social local. Estimativas recentes indicam que aproximadamente 25% da população é formada por migrantes oriundos de outras regiões do Brasil e de diversos países, especialmente Paraguai, Argentina, Haiti, Síria e Líbano (IBGE, 2022). Tal diversidade étnico-cultural manifesta-se de forma concreta em múltiplas esferas, como na gastronomia, no comércio, nas práticas religiosas e nas expressões linguísticas. Dessa forma, a experiência urbana em Foz do Iguaçu é marcada pela convivência de diferentes matrizes culturais que, ao mesmo tempo em que desafiam estruturas socioculturais estabelecidas, enriquecem o patrimônio imaterial da cidade.

Assim, pode-se afirmar que Foz do Iguaçu constitui um território de encontros e diálogos culturais, cuja identidade urbana é permanentemente moldada por processos migra-

tórios e pela constante reconfiguração das relações sociais em um contexto transfronteiriço.

Nesse mesmo contexto, Foz do Iguaçu é apresentada como um centro multicultural que reconhece a migração como um direito fundamental, conforme ressaltam Moreira & Borba (2018). Assim, o Plano Municipal busca transformar a cidade, nos próximos anos, em um espaço inclusivo e acolhedor, combatendo desigualdades e promovendo a cidadania para todos.

Nesse contexto, o documento intitulado I Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu evidencia, portanto, o compromisso institucional da cidade em promover o acolhimento e a integração desses grupos. Tal compromisso torna-se ainda mais relevante quando se considera que Foz do Iguaçu se insere em um contexto de tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, condição que intensifica os fluxos migratórios e, conseqüentemente, demanda políticas públicas específicas e coordenadas (Plano Municipal, 2024).

Dessa maneira, O Plano Municipal foi instituído com o propósito de atender às necessidades específicas da população migrante, garantindo-lhes o acesso a serviços essenciais, tais como segurança, saúde, educação, habitação, trabalho e lazer. Ademais, caracteriza-se por seu alcance abrangente, por sua natureza democrática e por seu perfil inovador, atributos que ampliam sua capacidade de resposta às demandas locais.

Para viabilizar tais objetivos, um aspecto central é a participação colaborativa, resultante de um processo democrático que envolve, de forma integrada, o governo municipal, a sociedade civil, a comunidade acadêmica e organizações representativas de migrantes. Essa articulação intersetorial assegura que a formulação e a execução das ações ocorram de maneira coletiva, inclusiva e representativa, refletindo a pluralidade de vozes presentes no município.

Entre as dimensões mais relevantes do plano, destacam-se suas diretrizes inclusivas, do plano, as quais têm como finalidade estabelecer políticas públicas permanentes voltadas à garantia de direitos, ao enfrentamento da xenofobia e à promoção da integração cultural e econômica. Essas ações, articuladas de forma sistêmica, convergem para a constru-

ção de um ambiente de acolhimento e igualdade, capaz de fortalecer a coesão social e valorizar a diversidade presente no município.

O plano evidencia um conjunto de parcerias estratégicas que potencializam sua efetividade, abrangendo desde a colaboração com agências da ONU, como o ACNUR e a OIM, até iniciativas como a Governança Migratória Local (MGI) e o programa Migra-Cidades, bem como alianças com universidades, entre as quais se destaca a UNILA. (Plano Municipal, 2024, p.10).

Como resultado dessa articulação, observa-se a possibilidade de avanços locais significativos, entre eles a consolidação de políticas públicas inclusivas que já receberam reconhecimento nacional e internacional, inclusive por organismos das Nações Unidas. Tais conquistas repercutem diretamente no cenário cultural e econômico, uma vez que a valorização da diversidade se converte em um fator de enriquecimento social e de fortalecimento do dinamismo urbano.

Adicionalmente, a realização de eventos de relevância, como conferências nacionais sobre migração, reafirma o papel de Foz do Iguaçu como protagonista nas discussões e na formulação de agendas sobre o tema. Nesse contexto, o plano se destaca não apenas por seus resultados, mas também por seu caráter pioneiro, sendo o primeiro do gênero elaborado por uma cidade de fronteira no Brasil. Tal iniciativa reflete, de um lado, a liderança do estado do Paraná em políticas migratórias e, de outro, o compromisso contínuo de Foz do Iguaçu em acolher e integrar aqueles que buscam uma vida digna.

O plano de Foz do Iguaçu reflete as obrigações legais do Brasil com base em tratados internacionais e normas constitucionais, promovendo os direitos humanos, a integração e o acolhimento humanitário. Fundamentado em marcos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção de 1951, a Declaração de Cartagena e a legislação nacional, o plano organiza ações voltadas ao enfrentamento dos desafios migratórios locais.

Entre seus princípios, destacam-se o combate à xenofobia, a igualdade no acesso a serviços e a promoção de uma governança inclusiva. O plano articula esforços entre conselhos estaduais e municipais, alinhando-se ao Pacto Global para Migração e promovendo o diálogo entre governo, sociedade civil e migrantes, com o objetivo de garantir inclusão social, inserção laboral e dignidade.

No que diz respeito à Educação Básica — eixo temático escolhido para este exercício — os dados apresentados pelo documento demonstram avanços significativos. Em 2024, 246 crianças migrantes de 13 nacionalidades estavam matriculadas em 44 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sendo que apenas seis dessas unidades não registravam matrículas de crianças migrantes. A maioria dessas crianças é oriunda de países hispano-falantes, como Venezuela, Paraguai, Argentina e Cuba. No total, as escolas municipais contavam com 787 crianças migrantes de 20 nacionalidades distintas. Todas as escolas municipais possuem pelo menos uma criança migrante matriculada, sendo que a unidade com maior número de matrículas contabiliza 49 crianças. (Plano Municipal, 2024, p.28). Considerando os dados do município, é relevante destacar que um dos principais desafios na formação dos educadores é compreender como o currículo dialoga com a realidade das crianças migrantes e refugiadas nas escolas de Foz do Iguaçu. Isso exige que os professores estejam preparados para lidar, em sala de aula, com a diversidade étnica e cultural presente no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, pretendemos examinar um dos eixos do *Plano Municipal do Migrante* de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Optamos por concentrar nossa análise no eixo educacional, por considerá-lo essencial à formação e à integração cultural dos alunos migrantes.

Assim, impõem-se questões fundamentais à luz de uma perspectiva intercultural crítica: quais saberes, vozes e epistemologias são reconhecidas como legítimos no espaço escolar? E, sobretudo, como construir uma prática pedagógica que vá além da mera inclusão formal e promova o diálogo horizontal entre culturas, desafiando a hegemonia epistêmica ainda presente nas instituições de ensino?

Além disso, para viabilizar este capítulo, que aborda a temática dos estudantes migrantes, acreditamos que essa discussão pode suscitar questionamentos relevantes sobre o ensino e a aprendizagem, especialmente no contexto do Plano Municipal. Isso se deve

ao fato de que migrantes e refugiados ainda se encontram, em grande medida, marginalizados no sistema educacional vigente.

Ao examinar o panorama histórico do currículo e do pensamento pedagógico no Brasil, observa-se que ambos são atravessados por diversas ideologias, valores e concepções sobre a educação. Diante disso, torna-se fundamental que a escola reconheça as sutilezas das diferentes abordagens curriculares e pedagógicas, de modo a definir com clareza sua prática pedagógica e os objetivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, é importante destacar que o currículo deve ser compreendido como um espaço em constante construção e questionamento, pois é por meio dele que se torna possível refletir criticamente e validar os conhecimentos produzidos no contexto escolar.

Nesse sentido, educadores apontam que o conceito de currículo carrega uma ambiguidade intrínseca, sendo suscetível a múltiplas interpretações. Como observa Llavrador (1994, p. 370), o termo currículo pode induzir ao equívoco de que se refere a algo único, quando, na realidade, engloba uma multiplicidade de significados interconectados. Essa natureza híbrida manifesta-se frequentemente na combinação de princípios das teorias críticas — fundamentadas em abordagens de matriz neo-marxista — com elementos das teorias pós-críticas, associadas aos paradigmas pós-modernos.

Metodologia

Nesta análise, adotam-se duas perspectivas metodológicas complementares. A primeira baseia-se em uma revisão da literatura nas Ciências Políticas, com foco na geopolítica do conhecimento e na interculturalidade. Essa abordagem envolve dois recortes teórico-metodológicos principais: por um lado, a análise do campo da economia política internacional, com ênfase nas ações decorrentes dos princípios multiculturais do neoliberalismo, uma vez que foram incorporados ou reinterpretados em diferentes contextos; destacando suas implicações pedagógicas e socioculturais.

A segunda perspectiva centra-se na práxis intercultural, identificada como elemento central na obra da educadora Catherine Walsh (2010). Além de estarem, em grande medida, fundamentadas em fatos históricos concretos, essas abordagens estabelecem um

diálogo direto com a Geopolítica do Conhecimento proposta pelo intelectual argentino Walter Mignolo.

Nesse contexto, observa-se uma tensão constante entre centro e periferia, entre pobreza e riqueza, evidenciando as desigualdades históricas e epistemológicas no campo educacional. Para Mignolo (2008, p. 290), tais relações revelam que o conhecimento é geopolítico e historicamente situado, o que exige uma ruptura com a lógica eurocentrada e uma valorização dos saberes marginalizados. A partir dessa leitura, conclui-se que o fenômeno da invasão colonial assume uma nova dimensão, fomentando a homogeneização dos indivíduos e sua diluição em uma coletividade indiferenciada. Além disso, há uma alusão — que, em nossa interpretação, relaciona estratégias de agressão aos povos originários — às vítimas de políticas oportunistas e predatórias.

Análise do “Eixo III: Educação” do Plano Municipal

Garantir o direito à educação para estudantes migrantes, promovendo inclusão, desenvolvimento, bem-estar, compreensão intercultural e tolerância. Busca-se, assim, construir pontes entre diferentes culturas e valorizar a diversidade, proporcionando oportunidades de aprendizagem, crescimento pessoal e integração social. Além disso, o objetivo contempla a construção de um futuro mais promissor para pessoas migrantes, capacitando-as a se tornarem membros ativos e produtivos em suas comunidades (Plano Municipal, 2024).

A proposta pedagógica contempla medidas específicas para aprimorar a integração de filhos de apátridas, refugiados e migrantes, por meio de práticas inclusivas nas escolas do município, com atenção especial à promoção do multilinguismo. Essa orientação evidencia uma compreensão ampliada da educação como instrumento de justiça social e reconhecimento da diversidade.

Essa estratégia tem sido apresentada como benéfica para todas as partes envolvidas, tanto para a cidade anfitriã e suas comunidades locais quanto para a população de refugiados, apátridas e migrantes. Contudo, a narrativa de benefícios mútuos oculta contradições estruturais. A iniciativa ocorre em um contexto de crise humanitária persistente, caracterizado não apenas pela escassez de políticas migratórias, mas sobretudo pela au-

sência de diretrizes educacionais específicas voltadas a essa população. Nesse cenário, o discurso da inclusão convive com práticas institucionais que, na prática, perpetuam a exclusão.

Como ressalta Catherine Walsh (2010), a interculturalidade crítica vai além do reconhecimento formal da diversidade, pois esse reconhecimento, quando desprovido de enfrentamento político, pode ser facilmente apropriado pelas estruturas que pretende questionar. Pelo contrário, essa perspectiva exige ruptura com os sistemas de poder que historicamente silenciaram saberes subalternizados e marginalizaram sujeitos racializados. Nesse mesmo horizonte crítico, Aníbal Quijano (2000) evidencia que tais lacunas institucionais no campo educacional — muitas vezes interpretadas como falhas técnicas ou operacionais — constituem, na realidade, manifestações persistentes da colonialidade do poder, e, sobretudo: estrutura a escola como espaço de hierarquização epistêmica. Assim, a suposta neutralidade institucional revela-se ideológica, ao reproduzir desigualdades educacionais e naturalizar injustiças sociais sob a aparência de universalidade.

Diante disso, torna-se pertinente mobilizar os críticos da modernidade neoliberal como ferramenta teórica para reflexão sobre as memórias pós-coloniais e o papel do intelectual contemporâneo, que, ainda que inserido em estruturas hegemônicas, rearticula o debate político a partir de outras epistemologias.

Neste estudo inicial, buscou-se identificar e examinar os conceitos essenciais presentes no eixo da educação, bem como apontar os limites e desafios que permeiam a proposta de perspectiva intercultural voltada à alfabetização de alunos migrantes. Parte-se do pressuposto de que é imprescindível, para a educação brasileira, promover debates e buscar consensos acerca dos conteúdos do Ensino Fundamental (Gimeno Sacristán, 2001).

Ainda que se reconheçam os avanços propostos, torna-se necessário considerar a complexidade inerente à definição de um currículo nacional, especialmente diante das críticas formuladas no campo curricular sobre a viabilidade de sua implementação em um país marcado por ampla diversidade sociocultural. Nesse cenário, o eixo da educação apresenta-se como um espaço de valorização da diversidade cultural.

Entretanto, as estruturas de poder neoliberais, embora reconheçam em certa medida a dimensão étnico-cultural, não garantem de forma efetiva a inclusão política, cultural e econômica — elementos que constituem o núcleo da proposta intercultural. Conforme enfatiza Catherine Walsh (2010), a prática intercultural deve promover o intercâmbio entre culturas em condições equitativas, estabelecendo relações pautadas na igualdade. Assim, a interculturalidade propõe romper com a educação hegemônica e fortalecer identidades historicamente excluídas. Desde sua formulação, essa perspectiva permanece em constante disputa com questões relacionadas à identidade cultural, autonomia, nação, direitos e diferenças.

Além disso, observa-se que os Estados tendem, em alguns casos, a incorporar e até mesmo incentivar práticas interculturais formais. Contudo, em outros contextos, a pedagogia intercultural atua como instrumento de resistência frente à marginalização de comunidades ancestrais e migrantes. Soma-se a isso uma disputa conceitual persistente com o multiculturalismo, que frequentemente se apropria de terminologias associadas à interculturalidade com o intuito de controlar e normatizar diferentes esferas da educação (Walsh, 2010).

3 TEORIA DO CURRÍCULO: CONCEITOS

O currículo é intrinsecamente ligado à cultura. Tanto as abordagens educacionais hegemônicas quanto as críticas reconhecem o currículo como uma estrutura organizada: de transmissão de valores e cultura de uma sociedade. Para tanto, é imprescindível mencionar que isso envolve uma dimensão política, uma vez que, o currículo, assim como a educação, estão interligados à cultura, portanto, podemos salientar: trata-se de uma abordagem que abrange toda a tradição acadêmica, a qual valoriza a importância do conhecimento estruturado em campos de estudo específicos, por sua vez, Gimeno Sacristán salienta que “Surge de la tradición medieval que distribuía el saber académico en el trivium y en el cuadrivium” (2013, p. 46). Ademais, a mediação da educação nas relações sociais se deve a seus efeitos na identidade coletiva dos alunos.

Desse modo, a interação entre ideologia e cultura ocorre dentro de um tecido de relações de poder na sociedade, que se estende, logicamente, ao campo educacional. Além do mais, o currículo se configura como um ambiente favorável para a transformação ou preservação das dinâmicas de poder, de modo que reflete, conseqüentemente, as mudanças sociais. Conforme Moreira e Tadeu (2013, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Para entendermos o contexto educacional e curricular, é essencial analisar as correntes do pensamento pedagógico brasileiro, assim como a sua influência nas práticas docentes. Para isso, é fundamental resgatar a história e a origem do currículo, bem como suas discussões contemporâneas. Reiteramos que é importante destacar que a trajetória do currículo tem se revelado fundamental para provocar reflexões acerca da estrutura curricular atual: e, sobretudo, em um de seus aspectos mais significativos – a disciplinaridade (Moreira e Tadeu, 2013, p. 40).

Mesmo antes de se constituir um objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. No entanto, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo. (Moreira e Tadeu, 2013, p.15).

Dessa forma, questionamos qual seria o valor do currículo e a sua atualidade: os educadores enfatizam que a noção de currículo possui uma conotação que pode ser sujeita a diferentes interpretações. Como esclarece Llavrador (1994) o uso do termo currículo pode nos levar a equívocos, transmitindo a ideia de que se refere a algo singular, quando, na realidade, abrange uma gama de significados relacionados. Essa natureza plural se revela frequentemente na fusão de princípios das teorias críticas. Pensadores como Giroux (1999) argumentam que devemos evitar a contraposição entre pensamento moderno e pós-moderno, buscando um diálogo entre esses discursos.

Para uma compreensão mais aprofundada, examinaremos as ideologias sobre o currículo a partir da obra de MacNeil (2001a). Nele, o autor divide o currículo em: Humanista, Tecnológico, Reconstrucionista e Acadêmico. Além do mais, podemos ressaltar que o Currículo Acadêmico; é o que possui a mais longa tradição hegemônica, de maneira que para os defensores da perspectiva tradicional, o currículo é o eixo central da educação, uma vez que, a essência se concentra no conhecimento. Desse modo, o núcleo do saber encontra-se nas disciplinas acadêmicas – com natureza intelectual, como matemática, história, belas artes, literatura e línguas. Além disso, MacNeil (2001c) aponta que, sob a perspectiva do currículo, o objetivo da educação é manter a hegemonia dos conhecimentos considerados verdades universais. Nesse sentido, o currículo para Moreira e Tadeu é um objeto crítico, bem como ideológico (2013, p.13), “O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo (...)”. Dessa maneira, a criação de um currículo representa um processo social, além de fatores sociais como poder, assim como objetivos de dominação hegemônica relacionadas a gênero, raça e classe. Ademais, podemos constatar, uma influência sutil e até mesmo direta no desenvolvimento dos estudantes. Assim sendo, focalizamos nas relações de poder ideológico, uma vez que, o currículo direciona os métodos didáticos na fundamentação social e cultural: com diversos enfoques. Além disso, consideramos que toda atividade pedagógica se baseia em pressupostos de caráter ideológico, de modo que

o educador manifesta suas concepções de mundo, adotando abordagens que podem ser mais conservadoras.

Por outro lado, um dos pontos de preocupação para educadores como Paulo Freire (1979), que defendem o uso da educação como um meio de estimular uma educação cidadã e libertadora, a qual possa promover transformações sociais: acabam por apenas preparar os alunos para o mercado de trabalho - cada vez mais competitivo.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas (FREIRE, 1979, p. 88).

Todavia, é fundamental destacar a relação entre os processos educativos e a ideologia. Segundo Moreira e Tadeu (2013, p. 29), a educação atua como um instrumento estratégico de manutenção da hegemonia. Os autores resgatam o pensamento de Althusser ao afirmarem que “a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente”. Nesse sentido, o currículo escolar reflete e reproduz as relações de poder presentes na sociedade, legitimando determinados saberes em detrimento de outros.

Cabe ainda, ressaltar, que o currículo é o elemento fundamental do projeto pedagógico, sendo essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970 revelaram a existência de diferentes níveis de currículo: o formal, real e o oculto. Esses níveis permitem distinguir o que o aluno efetivamente aprendeu ou deixou de assimilar. Assim, o Currículo Formal diz respeito ao currículo definido pelos sistemas de ensino, manifestando-se por meio de diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das várias disciplinas de estudo. Desse modo, podemos ressaltar: “É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico” (Moreira e Tadeu, 2013 p.40). O Currículo Real refere-se ao que acontece cotidianamente nas salas de aula, de maneira que é resultado de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Já o Currículo Oculto é a expressão utilizada para identificar as influências que impactam a aprendizagem dos alunos e a atuação dos docentes. Para Moreira e Tadeu (2013, p.39) “Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica.” O currículo oculto abrange tudo o que os estudantes ab-

sorvem diariamente – com diferentes práticas, comportamentos, atitudes, percepções e gestos presentes no ambiente escolar. Além do mais, ele é considerado oculto porque não faz parte do planejamento formal do professor. Acerca disso comenta Gimeno Sacristán:

El valor de cualquier curriculum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u de otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El curriculum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea. (2013. p.240).

Ademais, destacamos que a expressão da práxis pedagógica não se dá apenas na realidade dos espaços escolares, mas também como agente de transformação social: por intermédio de atores humanos e discursos contra hegemônicos. Por sua vez, o termo práxis situa-se na problemática de transição de uma realidade para outra, possuindo inicialmente uma ponte entre o currículo e as intenções do docente. Conforme pondera Gimeno Sacristán (2013, p.249).

El academicismo invade toda la actividad educativa en ambientes escolares, porque todas las finalidades culturales, sociales y morales de la escuela se someten a las pautas de desarrollo de las actividades propiamente académicas.

Enquanto o academicismo é um processo sócio-cultural de maior abrangência envolvendo a manutenção do poder hegemônico, a ruptura com o modelo acadêmico, caracteriza-se fundamentalmente pela autonomia do docente, e pela introdução de atividades culturais diversas, ou seja, sem relação com o currículo oficial. Além do mais, podemos enfatizar que o controle da escola e do currículo, segundo Moreira e Tadeu (2013, p.15), “Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las” (...). Dessa forma, o contexto histórico, além do desenvolvimento da teoria do currículo: como nova especialização.

Além do mais, como indica Moreira e Tadeu (2013, p.17):

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as

condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

Nota-se, de um modo geral uma relação entre o controle estatal e a função pedagógica escolar, marcada por uma doutrinação dos alunos, e em determinado momento uma confrontação intelectual da manutenção estatal da práxis pedagógica pelo corpo docente escolar. Dessa maneira, podemos enfatizar a observação de Waltar Mignolo (2008), de que a dominação eurocêntrica geopolítica de Estado e do conhecimento linear cartesiano produzido na Europa: são instrumentos do domínio epistemológico. Conforme Mignolo (2008), a geopolítica do conhecimento do “Ocidente” sustenta que os povos originários, além dos seus conhecimentos ancestrais; foram excluídos e subalternizados pelo estado neoliberal moderno. Além do mais, enquanto que em algumas circunstâncias políticas e históricas os Estados procuram assimilar e, até mesmo, instrumentalizar as teorias contracoloniais - há uma disputa entre o Estado e as teorias críticas para monopolizar diversos campos da educação, uma vez que questionam a hegemonia, de modo que tentam reverter a narrativa opressora.

Nesse sentido, o pressuposto que subjaz nessa análise estrutural e educacional é de que a colonialidade do poder e a colonialidade do saber: são parte do componente da crise civilizatória, além de apresentar-se como uma força controladora dos estados, como um padrão de dominação; estabelecida com a colonização da América, além da expansão do capitalismo, Aníbal Quijano (2000). Assim como assevera Galdino.

Neste sentido, é preciso compreender como a noção de soberania surgiu a partir da expansão do colonialismo europeu, cuja intensificação a partir dos séculos XV e XVI trouxe a necessidade de que as nações europeias criassem um regime jurídico internacional para regular as relações com suas conquistas. É neste sentido que Antony Anghie propõe que regras cruciais do direito internacional relativas à aquisição de territórios, responsabilidade e sucessão de Estados se formaram pelas necessidades do colonialismo (...). Assim, a tão citada Paz de Westfália de 1648 não tratou simplesmente de definir a doutrina da soberania – igualdade entre soberanos e poder absoluto sobre o território – mas, sobretudo, de estabelecer um monopólio sobre a personalidade jurídica internacional a nações europeias. É interessante notar, ainda, que a exclusão dos “não-civilizados” ou “subdesenvolvidos” e a missão civilizatória pela qual são desenvolvidas técnicas para normalizar esses povos se repetem historicamente pelos diversos estilos dominantes do direito internacional – naturalismo, positivismo e pragmatismo – confirmando o papel central do colonialismo no direito internacional e em sua doutrina basilar da soberania. (2015, p.68).

A presença do poder do Estado na construção e controle dos espaços escolares aponta para a existência na sociedade contemporânea de uma diluição da teoria crítica. Se, por

um lado, a educação com uma “consciência crítica” defendida pelo filósofo Paulo Freire, estando praticamente em todos os cursos de pedagogia, por outro lado, pode haver uma assimilação quando este encontra-se no âmbito de formação docente, como, por exemplo, nas escolas estatais. Nessas situações há uma saturação discursiva, e, sobretudo, um discurso contra a hegemonia estatal. Desse modo, um dos objetivos principais desse capítulo foi problematizar a distinção entre as teorias curriculares, como se eles fossem necessários, de maneira que a aprendizagem escolar – possa garantir um conhecimento libertador.

Por conta de sua importância, verifica-se assim, no próximo capítulo – a controvérsia acerca de três documentos, assim como divergentes concepções de inclusão social, além do discurso oficialista do multiculturalismo – adaptado à realidade do Estado do Paraná.

4 Análise da Proposta Pedagógica Curricular

O objetivo desse capítulo é apresentar uma análise preliminar dos documentos intitulados “Proposta Pedagógica Curricular Curso: Formação de Docentes Na Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio” 2023 do Departamento de Educação e Trabalho – SEED; Projeto Político Pedagógico - 2023, do Colégio Estadual Barão do Rio Branco no município de Foz do Iguaçu – PR, além das “Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, normal em Nível Médio”, 2014. Nesse sentido, com base em uma abordagem curricular, e sobretudo, uma perspectiva interdisciplinar, devido à complexidade dos documentos, dividimos nossa análise em três partes: Na primeira parte, buscamos compreender o que diz o PPC formação de Docentes - 2014 do Estado do Paraná acerca do ensino de História nos anos iniciais: buscando identificar um diálogo com a práxis intercultural. Em um segundo momento, analisamos o PPC formação de Docentes - 2023. Na terceira parte, em perspectiva comparada apresentamos o PPP - Colégio Estadual Barão do Rio Branco.

4.1 Currículo do Curso de Formação de Docentes Normal em nível médio – 2014

Num primeiro momento, devemos situar a presente pesquisa em seu campo de estudo, razão pela qual propomos, nas páginas a seguir, um breve panorama sobre as inflexões das pesquisas na teoria do currículo, além da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), e, sobretudo no percurso teórico e conceitual, de maneira que o documento: expressa a síntese das discussões e estudos realizados pelos professores e coordenadores dos Colégios que ofertam o Curso de Formação de Docentes – normal em nível médio na Rede Estadual de Ensino e técnicos pedagógicos do DET/NRE. Torna-se ainda necessário destacar como os pressupostos teóricos metodológicos são incorporados no do-

cumento, uma vez que “(...) toma como categorias norteadoras, o TRABALHO como princípio educativo, a PRÁXIS, como princípio curricular e o DIREITO DA CRIANÇA ao atendimento escolar.” (PPC 2014, p.8). Além disso às análises e discussões da pedagogia histórico-crítica surge, segundo Saviani (2005, p.9). “Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.” Assim, é importante: ressaltar no entendimento de Saviani (2005, p.59), “A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção.”

Dessa forma, impera um olhar crítico a fim de revisar o currículo do Curso de Formação de Docentes: quanto aos elementos da ação pedagógica, além da necessidade de constituir “O trabalho como princípio educativo, é norteador pelo fato do trabalho se constituir na sua dimensão ontológica como práxis humana, ou seja, é a forma como o homem produz a sua existência na relação homem – homem e homem – natureza.” (PPC 2014, p.8).

Segundo Saviani (2005, p. 59).

À medida que os debates avançavam, o campo cultural foi alargando-se e a preocupação pedagógica foi aguçando-se. Ao sistematizar e estruturar minha abordagem da filosofia da educação, cheguei a um esquema classificatório que envolvia quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.

Desse modo, aqui se encontra uma definição do que pode ser considerado um manual esquemático ou, de forma ampliada – a necessidade conceitual da filosofia da educação, de maneira explícita e dialética.

Dito isto, cabe aqui algumas provocações. Quais relações estão sendo construídas acerca da educação intercultural: por intermédio da análise dos documentos norteadores, e, sobretudo na formação docente do Estado do Paraná? Nessa perspectiva; portanto, pretendemos identificar como se apresentam os aspectos da práxis intercultural nestes documentos. Além disso, podemos destacar, no que tange as escolas municipais de Foz de Iguaçu, esta diversidade étnica e religiosa é facilmente identificada, uma vez que, os filhos dos migrantes, nesse contexto estão matriculados nas escolas do município. Dessa maneira, pretendemos analisar como o currículo proposto para a formação docente, por sua vez, está relacionado com a perspectiva intercultural.

Para tanto, compreender o que diz o PPC formação de Docentes - 2014 do Estado do Paraná acerca do ensino de História nos anos iniciais: buscando identificar um diálogo com a diversidade étnico-cultural.

4.2 DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Inicialmente, é fundamental contextualizar esta análise no seu respectivo escopo de investigação. Dessa maneira, nas próximas páginas, apresentaremos um resumo conciso sobre as implicações do documento: PPC formação de Docentes - 2014 do Estado do Paraná – Ensino de História.

Ementa: Ações e relações humanas como objeto de estudo da história. Categorias de análise: espaço e tempo como contextualizadas do objeto de estudo. História e Memória Social. A configuração das relações de poder nos espaços sociais e no tempo. As experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e as permanências e mudanças nas diversas tradições e costumes sociais. A história e cultura afro-brasileira e história do Paraná. Análise de fontes e historicidade. As finalidades do ensino de História na sociedade brasileira contemporânea. O Ensino de História na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental (PPC 2014, p.59).

Como é possível constatar a interculturalidade está presente na ementa da metodologia do ensino de história, tanto “história e cultura afro-brasileira” quanto “História e Memória Social” constroem suas narrativas por meio da interculturalidade oficial: concepção de uma práxis intercultural atrelada ao Estado, ou seja, que está presente na ementa do currículo, entretanto sem o rompimento com as relações de poder do mundo pós-moderno. Indagamos, no interesse dessa análise, se não é possível romper com a imposição hegemônica neoliberal na educação tal como assevera Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p.54) “El postmodernismo culturalista que las elites impostan y que el estado reproduce de modo fragmentário y subordinado nos es ajeno como táctica”. Nessa perspectiva, Walsh (2010) complementa esse argumento ao afirmar que:

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2010, p.78)

Portanto, o que se apresenta: é uma interculturalidade funcional aos ditames do sistema mundial e a expansão do neoliberalismo, uma vez que, a ementa não aborda as causas da assimetria e desigualdade sociocultural. Dito isto, a Ementa Curricular de História, conseqüentemente pode ser inserida na nova lógica do multiculturalismo anglo-saxão – camuflada de interculturalidade Maher (2007).

Desse modo, o eixo "Metodologia do Ensino de História" dialoga com o desenvolvimento de temas interseccionais. No entanto, a proposta ainda se distancia de uma práxis intercultural, que pressupõe o reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas. Considerando que esse eixo está vinculado ao Estado, é necessário refletir, para além da educação hegemônica, e, sobretudo as formas de opressão estatal. Tais opressões, conforme ressalta Quijano (2000), foram intensificadas pelo avanço do modelo neoliberal. Além do mais, a teoria do currículo pode até ser utilizada – para analisar os eixos curriculares e identificar a instrumentalização do multiculturalismo – em diferentes camadas da educação estatal.

Assim, a abordagem decolonial em diálogo com a práxis intercultural auxilia a compreender como a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento, portanto, são uma herança da dominação colonial e da supremacia capitalista: de maneira que o domínio do currículo escolar eurocêntrico inviabilizou os saberes populares Mignolo (2000).

Assim, a abordagem decolonial, em diálogo com a práxis intercultural, contribui para compreender que a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento constituem heranças diretas da dominação colonial e da lógica capitalista hegemônica. Nesse sentido, o predomínio de um currículo escolar eurocêntrico tem historicamente inviabilizado a valorização e a transmissão dos saberes populares, como assinala Mignolo (2000).

4.3 Metodologia da Alfabetização: Reconhecimento Limitado da Diversidade

A história da escrita. A leitura e a escrita como atividades sociais significativas. A atuação do professor de Alfabetização: pressupostos teórico-práticos. As contribuições das diferentes Ciências (História, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística) na formação do professor de Alfabetização. Estudo e análise crítica dos diferentes processos de Alfabetização e do Letramento. Considerações teórico-metodológicas para a prática pedagógica de Alfabetização e Letramento. As políticas públicas para a alfabetização no Brasil. O uso das mídias tecnológicas na alfabetização. (PPC 2014, p.58)

O documento apresenta um enfoque histórico-crítico, valorizando a contextualização social da escrita e a função social da língua. A ênfase na avaliação formativa e processual, bem como na articulação entre linguística, psicolinguística e sociolinguística, representa avanços significativos em relação a perspectivas tradicionais de alfabetização.

4.4 Limites na abordagem intercultural

Não obstante esses aspectos positivos, o PPC limita-se a uma visão genérica e universalizada da alfabetização. Walsh (2000) argumenta que a interculturalidade crítica não se limita a "incluir a diversidade" no currículo, mas busca questionar e transformar as relações de poder que produzem desigualdades. Nesse sentido, o documento apresenta lacunas importantes:

1. **Invisibilização de saberes comunitários:** Não há problematização sobre saberes de comunidades indígenas, afrodescendentes e migrantes no processo de alfabetização.
2. **Hegemonia da língua portuguesa:** O PPC não considera bilinguismos, práticas plurilíngues ou variações linguísticas fronteiriças, especialmente relevantes no contexto paranaense próximo à tríplice fronteira.
3. **Ausência de análise sobre colonialidade do saber:** Não se questiona como o modelo urbano-industrial e agroexportador impacta populações rurais, camponesas e fronteiriças que também vivenciam processos de alfabetização.

Diversidade como variação metodológica

O reconhecimento da diversidade aparece no PPC 2014 apenas como ajuste metodológico (por exemplo, adaptar materiais para a Educação de Jovens e Adultos), sem propor

uma transformação estrutural da lógica pedagógica. Isso se distancia da perspectiva de Walsh (2010), para quem a interculturalidade crítica demanda:

- Questionar a colonialidade do saber;
- Reconhecer epistemologias outras;

Fortalecer processos de resistência e emancipação.

4.5 Metodologia do Ensino de Geografia: Ciência Geográfica e Universalismo Eurocêntrico

Estrutura e concepções pedagógicas

A ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia estabelece:

Contextualização conceitual histórico-social e científica do ensino da Geografia e principais tendências pedagógicas. Compreensão do espaço produzido pela sociedade. Objetivos e finalidades do Ensino de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conteúdos básicos, recursos didáticos e metodológicos do Ensino de Geografia nos referidos níveis de ensino. Elaboração de recursos didáticos e análise crítica dos livros didáticos. (PPC 2014, p.55)

O PPC apresenta uma estrutura sólida, ancorada no materialismo histórico-dialético, com valorização do ensino crítico-reflexivo. Destacam-se:

- A trajetória histórica do ensino de Geografia e suas tendências pedagógicas;
- Práticas pedagógicas diversificadas (leitura de paisagens, observação, estudo do meio);
- Avaliação diagnóstica, processual e formativa.

Limitações na incorporação da diversidade epistemológica

Apesar do caráter crítico, o documento permanece preso a uma concepção universalizante da ciência geográfica. Walsh (2000) indica que a interculturalidade crítica implica questionar as relações de poder e a colonialidade que estruturam saberes e práticas pedagógicas. O PPC apresenta as seguintes lacunas:

1. **Ausência de problematização decolonial:** Não há discussão sobre como a Geografia pode contribuir para descolonizar o currículo e incluir epistemologias do Sul global.
2. **Geografia como unidade conceitual:** A ciência geográfica é apresentada sem tensionar sua história eurocêntrica e sua função nos processos de dominação territorial.
3. **Invisibilização de territorialidades específicas:** Faltam discussões sobre territorialidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, migrantes e fronteiriças como formas legítimas de produção de espaço.
4. **Espaço geográfico abstrato:** A noção de "espaço geográfico" aparece descolada das experiências plurais dos sujeitos que habitam e transformam esse espaço.

O ensino de Geografia como campo de disputa

Incorporar a interculturalidade crítica no ensino de Geografia significaria reconhecer que essa disciplina constitui um campo de disputa de sentidos, saberes e poderes. Como argumenta Mignolo (2000), é necessário desestabilizar a geopolítica do conhecimento que coloca o pensamento europeu como universal e único válido.

No contexto brasileiro e latino-americano, isso implica valorizar:

- Cosmologias indígenas sobre território e natureza;
- Práticas espaciais de comunidades quilombolas e ribeirinhas;
- Experiências de organização territorial em contextos fronteiriços;
- Epistemologias camponesas sobre uso da terra e recursos naturais.

4.6 Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa: Norma Culta e Hierarquias Linguísticas

Linguagem como prática social

A ementa da disciplina estabelece:

Discurso como prática social. Concepções teórico-metodológicas e as tendências pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. Práticas de ensino: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. As diferentes concepções de linguagens e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. Norma culta e suas implicações para transmis-

são do patrimônio cultural. Concepção de variação linguística. Gêneros discursivos. Sistema gráfico da Língua Portuguesa. Análise e produção de material didático para o ensino da Língua Portuguesa. Programas e documentos vigentes que orientam o ensino da Língua Portuguesa. (PPC 2014, p.69).

Entre os pontos positivos do PPC 2014, destacam-se:

- Ênfase na linguagem como prática social, coerente com uma visão dialógica.
- Reconhecimento da variação linguística como manifestação legítima em contextos sociais;
- Metodologias ativas (debates, seminários, simulações).

Centralidade da norma culta e multiculturalismo limitado

Apesar dos avanços, o documento apresenta limitações significativas quando analisado sob a perspectiva da interculturalidade crítica:

1. **Norma culta como referência superior:** Embora reconheça variações linguísticas, a norma culta ainda é tratada como "patrimônio cultural", reforçando hierarquias linguísticas.
2. **Invisibilização de vozes subalternizadas:** Não há valorização de línguas indígenas, do guarani (essencial na região trinacional), do espanhol e do portunhol fronteiriço.
3. **Cidadania sem problematização crítica:** O documento cita "cidadania" como objetivo, mas não avança na problematização das desigualdades culturais, raciais e linguísticas.
4. **Documentos oficiais como única referência:** O PPC ancora-se exclusivamente em orientações estatais, sem dialogar com epistemologias do Sul ou experiências linguísticas locais.

Linguagem como campo de disputa cultural

Walsh (2010) enfatiza que a interculturalidade crítica exige problematizar as relações de poder que estruturam a linguagem na escola. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, isso implica questionar:

- Quem pode falar e ser ouvido?
- Quem é sistematicamente silenciado?
- Como a imposição da norma culta reproduz desigualdades de classe, raça e origem?

Formar docentes como mediadores interculturais significa prepará-los não apenas como técnicos da norma culta, mas como sujeitos que compreendam a linguagem como campo de disputa cultural e política, capaz de reproduzir ou confrontar estruturas de dominação.

Discussão Crítica: Da Interculturalidade Funcional à Necessidade de uma Práxis Decolonial

Padrões comuns nas quatro disciplinas

A análise das quatro disciplinas do PPC 2014 revela padrões recorrentes que caracterizam uma abordagem de interculturalidade funcional:

1. **Reconhecimento da diversidade sem transformação estrutural:** As ementas admitem a existência de diferenças culturais, linguísticas e territoriais, mas não propõem rupturas com as estruturas de poder que produzem desigualdade.
2. **Inclusão como estratégia de controle:** Seguindo Walsh (2010), pode-se afirmar que o reconhecimento da diversidade funciona mais como mecanismo de estabilização social do que como projeto emancipatório.
3. **Ausência da colonialidade como categoria analítica:** Nenhuma das disciplinas problematiza a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2000; Mignolo, 2000).
4. **Eurocentrismo epistêmico:** Prevalece uma concepção ocidental de ciência, linguagem, espaço e história, sem abertura para outras epistemologias.

A crítica de Rivera Cusicanqui ao pós-modernismo culturalista

Rivera Cusicanqui (2010) alerta para o perigo do pós-modernismo culturalista que as elites importam e o Estado reproduz de forma fragmentária. No PPC 2014, essa lógica se manifesta na incorporação de temas da diversidade (cultura afro-brasileira, variação

linguística, flexibilização curricular) sem questionar o projeto neoliberal que fundamenta as políticas educacionais.

O resultado é uma educação que celebra a diversidade em nível simbólico, mas mantém intactas as estruturas materiais e epistêmicas de dominação. Como argumenta Quijano (2000), o neoliberalismo não elimina a colonialidade; ao contrário, a reconfigura e aprofunda.

Rumo a uma práxis intercultural crítica

Para superar as limitações identificadas, seria necessário que o PPC incorporasse elementos de uma práxis intercultural crítica, tais como:

1. **Descolonização do currículo:** Questionar a hegemonia epistêmica europeia e valorizar conhecimentos indígenas, afrodiáspóricos, camponeses e fronteiriços.
2. **Análise das relações de poder:** Problematizar como raça, classe, gênero e origem estruturam desigualdades no acesso ao conhecimento e na legitimação de saberes.
3. **Formação de docentes como intelectuais transformadores:** Preparar professores não apenas como reprodutores de conteúdos, mas como agentes de transformação social.
4. **Diálogo com epistemologias do Sul:** Incorporar contribuições de pensadores latino-americanos, africanos e asiáticos, rompendo com o monopólio do pensamento euro-norte-americano.
5. **Atenção aos contextos locais:** Reconhecer as especificidades do Paraná, especialmente sua condição fronteiriça, sua diversidade cultural e seus conflitos territoriais.

Dito isto, o PPC de Formação de Docentes de 2014 do Estado do Paraná apresenta avanços significativos em relação a perspectivas tradicionais de ensino, especialmente ao adotar referenciais histórico-críticos em diversas disciplinas. No entanto, quando analisado sob o prisma da interculturalidade crítica (Walsh, 2000, 2010) e das teorias decoloniais (Quijano, 2000; Mignolo, 2000), revela limitações estruturais.

As quatro disciplinas examinadas — Metodologia do Ensino de História, Metodologia da Alfabetização, Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino da

Língua Portuguesa — caracterizam-se por uma **interculturalidade funcional**: reconhecem a diversidade, mas não questionam as relações de poder que produzem desigualdade; incluem conteúdos sobre cultura afro-brasileira e variação linguística, mas não desestabilizam o eurocentrismo epistêmico; propõem flexibilização curricular, mas não transformam as estruturas pedagógicas.

5 Proposta Pedagógica Curricular Curso: Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio – 2023

O trabalho em conjunto: março e setembro de 2021, resultou na elaboração desta Proposta Pedagógica Curricular, uma vez que a iniciativa contou com a participação de professores e coordenadores de várias regiões do Paraná, além de contribuírem com diálogos, análises e redações - as quais foram compartilhadas com seus colegas do corpo docente, de maneira que:

compreender como se constroem as competências e habilidades, elaborar e praticar a regência de aulas, quando poderá exercitar questionamentos como: o que ensinar, como ensinar, para quê e a quem ensinar, como avaliar? Inserido no ambiente escolar poderá perguntar-se: qual o papel da escola e do professor no atual contexto social, político, econômico e cultural? (PPC, 2023, p.6).

Entretanto, no atual contexto de crise estrutural: a sociedade enfrenta múltiplos desafios civilizacionais, nesse sentido, é necessário repensar a formação dos docentes – da educação infantil e dos anos iniciais. Especificamente, a colonialidade do conhecimento revelou como as metodologias predominantes: foram impostas a partir de uma perspectiva cultural eurocêntrica, marginalizando outras formas de conhecer e construir conhecimento. Por outro lado, Walter D. Mignolo (2009), ao se referir à colonialidade do conhecimento: compreende, portanto, como a dominação das epistemologias ocidentais segregam outras formas de conhecimento. Esse domínio epistemológico eurocêntrico excluiu o conhecimento local e popular, promovendo uma narrativa que universaliza o conhecimento produzido na Europa e, ao mesmo tempo, deslegitima outras formas de entender a realidade.

Essa imposição criou um cenário onde as metodologias clássicas, apesar de seus avanços, perpetuaram uma visão limitada e muitas vezes excludente dos sujeitos históricos e sociais. Desse modo, é imperativo desenvolver uma crítica dessas abordagens e avançar em direção a metodologias que permitam os sujeitos, em condições de subalternizados sejam reconhecidos em seus próprios termos, tal como ressalta o documento (PPC, 2023, p.6) “Quais os conhecimentos que as novas gerações necessitam para viver de forma integrada e participar ativamente do mundo do trabalho? De quais atitudes, habilidades e valores necessitam? Qual é o saber-fazer que o professor deve dominar para poder ensinar?”

Dessa maneira, a colonialidade do poder, segundo Aníbal Quijano (2000), é um padrão de dominação que está profundamente enraizado com a colonização da América-Latina e Caribe, de modo que estimulou a expansão do capitalismo moderno. Esse padrão se baseia na classificação social da população mundial segundo a ideia de “raça”, construção que surgiu no contexto colonial e permeou as estruturas de poder globais, sustentada por um eurocentrismo que considera a Europa o centro da história e do conhecimento universal.

Além do exposto, a sistematização no PPC (2023, p.6) “Qual é o saber-fazer que o professor deve dominar para poder ensinar?” desafia as epistemologias dominantes: ao assegurar que os atores sociais, por meio de suas práticas, produzam conhecimentos que emergem de sua própria realidade e contexto, fomentando um processo de emancipação epistêmica que se alinha à crítica de Aníbal Quijano (2000) ao eurocentrismo. Além disso, a descolonização do conhecimento em termos metodológicos, através do “saber-fazer”, implica várias ações concretas: Crítica ao eurocentrismo: reconhecer e desafiar as epistemologias dominantes legitimando o conhecimento local e subalterno, além da produção coletiva de conhecimento; a qual estimula a participação das comunidades no processo de pesquisa, permitindo que sejam coprodutoras de conhecimento e redefinindo a relação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. Assim, as epistemologias de fronteira têm destacado a importância de compreender a realidade a partir de uma perspectiva histórica e crítica, que considere os elementos de poder e hegemonia na luta entre grupos e classes sociais. Além disso, é fundamental avançar na reflexão sobre metodologias qualitativas e participativas que permitam não só compreender o mundo, mas também transformá-lo.

Neste sentido, o planejar torna-se um ato intencional, pelo qual se busca compreender quais habilidades e competências desejamos desenvolver em nossos estudantes. O repasse de conteúdos apenas pelo conteúdo esvazia grandes possibilidades. A partir do momento em que o estudante consegue se sentir pertencente ao processo educativo, abre-se o caminho para transformação das habilidades iniciais desejadas, em competências realmente efetivas. (PPC, 2023, p.8).

Dessa maneira, o fortalecimento da prática e do pensamento crítico: a sistematização não apenas documenta experiências, mas também as contextualiza e reflete criticamente sobre elas, além de estimular mudanças sociais e, sobretudo as habilidades iniciais. Juntos, esses elementos promovem a criação de novos saberes nos estudantes e quadros interpretativos que respondem às realidades locais, contribuindo para o processo educacional.

Outro item a qual podemos destacar do PPC, que por sua vez está concomitante destacando, os exemplos e suas experiências docentes, além do impacto nos espaços escolares do ensino/aprendizagem.

Se concebemos a criança como um sujeito histórico, de direitos em suas relações e práticas cotidianas, que constrói sua identidade quando brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, não nos furtamos de oferecer a ela o que mais lhe seria natural nesse processo de construção: o uso adequado e planejado das tecnologias (PPC, 2023, p.8).

A proposta do PPC é calcada na construção da identidade, além de ressaltar as práticas cotidianas da criança, e sobretudo como um sujeito histórico, de maneira que estabelece um diálogo mais próximos dos saberes, além estabelecer uma relação com a realidade tecnológica – realidade das escolas estaduais do estado do Paraná.

Além do mais, podemos ressaltar a construção de identidades na práxis educacional. Segundo Raúl Betancourt (2002, p. 47,48) “Dicho em otros términos, se trata de un saber de realidades que sabe intervenir en el curso de la historia en nombre de lo que se há negado como realidad posible”. Dito isto, pretendemos tensionar o debate na formação docente, além de lançar alguns questionamentos. Qual a importância da pesquisa científica na formação profissional docente? As novas tecnologias estimulam os processos investigativos?

Las investigaciones se originan de ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la *realidad objetiva* (desde la perspectiva cuantitativa), a la *realidade subjetiva* (desde la aproximación cualitativa) o a la *realidad intersubjetiva* (desde la óptica mixta) que habrá de investigarse. (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, LUCIO, 2014, p. 24).

Desse modo, para compreender a importância da investigação em diálogo com os estudos interdisciplinares, assim como a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio, e, sobretudo, suas similitudes e diferenças no processo de investigação científica – híbrida ou mista – adaptadas à formação do corpo docente: podem ser consideradas como uma prática cotidiana docente, “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, LUCIO, 2014, p. 534).

Seguindo com essa proposta mista: podemos voltar nossa atenção as Migrações forçadas e as crianças migrantes nas escolas da rede estadual e municipal, além da sensibilização de questões linguísticas: uma vez que a promoção da pesquisa, na formação dos professores podem assegurar - novas abordagens metodológicas, as quais estão inseridas no método de pesquisa qualitativa, quantitativa ou mista.

5.1 Análise da Disciplina "Prática de Formação - 1ª série" do PPC 2023

Avanços Identificados: Reconhecimento da Diversidade

A análise da disciplina "Prática de Formação - 1ª série" revela avanços significativos em relação a perspectivas tradicionais de formação docente, particularmente no **Bloco 3**, que aborda especificamente questões de diversidade. **Destaca-se** a inclusão explícita das modalidades educacionais diversas: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Cultura Afro-Brasileira, além de Projetos Sociais e Educacionais.

Esta inclusão representa importante abertura para o reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica presente na realidade educacional brasileira. **Conforme Walsh (2001)**, o primeiro passo para uma educação intercultural crítica consiste no reconhecimento explícito da diversidade como elemento constitutivo da realidade social. **Nesse aspecto**, o PPC 2023 demonstra avanço em relação a projetos curriculares que ignoram completamente tais modalidades.

Adicionalmente, a proposta de "vivência em diferentes modalidades educacionais" sugere uma perspectiva experiencial que pode favorecer o desenvolvimento de competên-

cias interculturais nos futuros docentes. **Segundo Mignolo (2008)**, o pensamento de fronteira emerge precisamente da experiência vivida na tensão entre diferentes sistemas de conhecimento, o que pode ser potencializado através de vivências práticas diversificadas.

Outrossim, a menção específica à "pluralidade cultural" na formulação das competências indica sensibilidade à diversidade como dimensão pedagógica relevante. **Esta perspectiva** alinha-se com as proposições de Walsh (2000) sobre a necessidade de formar docentes capazes de mediar processos educativos em contextos de diversidade cultural.

5.2 Limitações Epistêmicas: Persistência da Colonialidade

Não obstante os avanços identificados, a análise revela limitações significativas quando examinada sob a perspectiva da decolonialidade epistêmica proposta por Mignolo (2008, 2009). **Primeiramente**, observa-se que o reconhecimento da diversidade permanece circunscrito ao **Bloco 3**, como se fosse uma "especialidade" ou "modalidade específica", sem permear transversalmente toda a formação docente.

Esta compartimentalização reproduz uma lógica colonial que Mignolo (2009) identifica como característica do pensamento moderno: a separação entre conhecimento "universal" (supostamente neutro) e conhecimentos "particulares" (culturalmente específicos). **Dessa forma**, as modalidades educacionais específicas aparecem como "outras educações" em relação a um modelo "regular" implicitamente universalizado.

No Bloco 1, dedicado à "Identidade Docente e Organização Escolar", a ausência de perspectivas interculturais revela-se particularmente problemática. **A identidade docente** é construída como categoria abstrata e universal, ignorando como diferentes culturas concebem o papel do educador. **Esta universalização** contraria frontalmente as proposições de Mignolo (2008) sobre a necessidade de reconhecer identidades em política como construções situadas e relacionais.

Similarmente, no **Bloco 2**, focado na "Educação Infantil e Inclusão", a persistência de conceitos universalizantes como "Cuidar e Educar" ignora perspectivas culturais diversas sobre infância e desenvolvimento. **Walsh (1998)** já alertava para os perigos de imposição de modelos únicos de educação infantil, argumentando que diferentes culturas possuem concepções distintas sobre como crianças aprendem e se desenvolvem.

5.3 Análise das Competências: Entre o Funcional e o Crítico

O **exame** das competências propostas na disciplina revela tensões interessantes entre perspectivas funcionais e críticas de interculturalidade. **Por um lado**, competências como "Vivenciar a pluralidade cultural e refletir sobre a práxis dos diferentes processos" indicam abertura para experiências interculturais. **Por outro lado**, a ausência de competências especificamente decoloniais sugere limitações significativas.

Segundo Walsh (2010), uma formação verdadeiramente intercultural crítica deve desenvolver competências específicas para questionar estruturas de poder. **Nesse sentido**, a ausência no PPC 2023 de competências como "questionar estruturas de poder no currículo", "identificar e combater práticas discriminatórias" ou "reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento" revela limitações na perspectiva crítica.

Mignolo (2008) argumenta que a desobediência epistêmica exige desenvolvimento de "consciência crítica" sobre como opera a colonialidade do saber. **Contudo**, as competências propostas no PPC não evidenciam preocupação em formar docentes capazes de identificar e questionar a reprodução de hierarquias epistêmicas nas práticas educacionais.

Dessa forma, embora o PPC 2023 apresente abertura para a diversidade, permanece aquém de uma perspectiva verdadeiramente decolonial que prepare docentes para atuar como agentes de transformação epistêmica e cultural.

5.4 Habilidades e Metodologias: Potencialidades Não Realizadas

A **análise** das habilidades propostas revela potencialidades importantes que, contudo, não são plenamente desenvolvidas na direção de uma perspectiva decolonial. **Habilidades** como "Vivenciar no campo de atuação as modalidades de ensino próximas à realidade regional e cultural" sugerem sensibilidade aos contextos específicos de atuação docente.

Esta perspectiva aproxima-se do que Mignolo (2008) denomina "pensamento de fronteira", isto é, um conhecimento situado que emerge da experiência vivida em contextos específicos. **Entretanto**, a formulação da habilidade não evidencia preocupação em

questionar as estruturas que determinam por que certas modalidades são consideradas "específicas" em relação a um modelo "regular" implicitamente universalizado.

Similarmente, a habilidade de "Dialogar e relatar sobre os conceitos e aprendizagens da diversidade e pluralidade cultural" indica abertura para processos dialógicos. **Segundo Walsh (2001)**, o diálogo intercultural constitui elemento fundamental de uma educação transformadora. **Contudo**, a formulação não específica como esse diálogo deve ocorrer: de forma horizontal ou hierárquica? Questionando estruturas de poder ou simplesmente celebrando diferenças?

Em relação às metodologias, o PPC propõe estratégias como observação, vivência e reflexão, que possuem potencial intercultural. **Entretanto**, não são especificadas metodologias específicas para processos decoloniais, como círculos de cultura, pedagogia de projetos culturalmente situada, ou práticas de autoetnografia intercultural.

5.5 Confronto com a Legislação: Avanços e Lacunas

Conformidade Legal Parcial

A **análise** revela que o PPC 2023 apresenta conformidade parcial com a legislação educacional brasileira relacionada à diversidade cultural. **Destaca-se** o alinhamento com a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, através da menção específica à "Educação Quilombola e Cultura Afro-Brasileira" e à "Educação Indígena".

Igualmente, o reconhecimento das modalidades de Educação do Campo alinha-se com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), demonstrando sensibilidade às especificidades dos contextos rurais.

Todavia, a análise revela lacunas significativas em relação à implementação efetiva dessa legislação. **Walsh (2000)** argumenta que não basta incluir conteúdos sobre diversidade cultural; é necessário transformar as estruturas curriculares que reproduzem hierarquias epistêmicas. **Nesse sentido**, o PPC 2023, embora mencione as modalidades específicas, não evidencia como elas serão efetivamente incorporadas na formação docente.

Lacunas na Implementação dos Direitos Constitucionais

Particularmente problemática é a ausência de aprofundamento sobre direitos constitucionais indígenas na educação. **O artigo 231** da Constituição Federal reconhece aos povos indígenas "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições", o que tem implicações diretas para a educação escolar indígena.

Mignolo (2009) demonstra como a colonialidade opera através da negação ontológica de outros povos e suas epistemes. **Nesse contexto**, a formação docente que não aprofunda os direitos e especificidades dos povos indígenas reproduz estruturas coloniais, mesmo quando formalmente inclui a "Educação Indígena" como modalidade.

Similarmente, a implementação superficial da Lei 10.639/03 revela limitações na perspectiva antirracista. **Walsh (2010)** enfatiza que a educação intercultural crítica deve necessariamente ser antirracista, questionando estruturas de poder que hierarquizam grupos humanos. **A ausência** de discussão sobre racismo estrutural e branquitude na formação docente constitui lacuna significativa na perspectiva decolonial.

5.6 Propostas Decoloniais para Reformulação Curricular

Transversalização da Perspectiva Intercultural Crítica

Com base na análise realizada e no referencial teórico adotado, propõe-se a transversalização da perspectiva intercultural crítica em todos os blocos da disciplina, superando a compartimentalização que confina a diversidade ao **Bloco 3**. **Esta transversalização** deve orientar-se pelos princípios da desobediência epistêmica de Mignolo (2008) e da interculturalidade crítica de Walsh (2010).

Para o Bloco 1 (Identidade Docente e Organização Escolar), propõe-se a inclusão de conteúdos sobre "Identidade docente intercultural", explorando como diferentes culturas concebem o papel do educador. **Esta perspectiva** deve incluir análise crítica sobre privilégios culturais na profissão docente e reflexão sobre como a organização escolar pode excluir determinados grupos culturais.

Adicionalmente, sugere-se a incorporação de discussões sobre "Ética intercultural", superando perspectivas universalizantes em favor de abordagens que reconheçam a diver-

sidade de sistemas éticos. **Mignolo (2008)** argumenta que a ética decolonial deve fundamentar-se no reconhecimento da pluriversalidade, rejeitando imposições universalizantes.

Para o Bloco 2 (Educação Infantil e Inclusão), propõe-se a inclusão de estudos sobre "Infâncias diversas", explorando como diferentes culturas vivenciam e compreendem a primeira infância. **Esta perspectiva** deve incluir análise de pedagogias originárias indígenas e afro-brasileiras para educação infantil.

Outrossim, sugere-se a ampliação do conceito de inclusão para além da deficiência, incorporando diversidades étnicas, culturais e socioeconômicas. **Walsh (1998)** já alertava para a necessidade de concepções ampliadas de inclusão que considerem múltiplas formas de exclusão social.

5.7 Metodologias Decoloniais Específicas

A **implementação** de uma perspectiva decolonial na formação docente exige metodologias específicas que superem abordagens meramente informativas em favor de práticas transformadoras. **Nesse sentido**, propõem-se metodologias inspiradas tanto em Mignolo (2008) quanto em Walsh (2010).

Para a observação de campo, sugere-se a implementação de "Etnografia educacional decolonial", metodologia que combine observação participante com análise crítica das estruturas de poder presentes nos contextos educativos. **Esta metodologia** deve orientar os futuros docentes a identificar como opera a colonialidade do saber nas práticas educacionais cotidianas.

Para a vivência prática, propõem-se "Círculos de cultura interculturais", adaptando a metodologia freiriana para contextos de diversidade cultural. **Estes círculos** devem promover diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, questionando hierarquias entre conhecimento científico e saberes tradicionais.

Para a reflexão e sistematização, sugere-se a "Autoetnografia intercultural", metodologia que oriente os futuros docentes a refletir criticamente sobre seus próprios privilégios e posicionamentos culturais. **Mignolo (2008)** enfatiza que a desobediência epistê-

mica exige autoconhecimento sobre as próprias implicações na reprodução da colonialidade.

Competências e Habilidades Decoloniais

A **reformulação decolonial** do PPC exige a inclusão de competências específicas que preparem docentes para atuar como mediadores interculturais críticos. **Com base** nas proposições de Walsh (2010) e Mignolo (2008), sugerem-se as seguintes competências adicionais:

Competência Decolonial: Desenvolver consciência crítica sobre como opera a colonialidade do poder, saber e ser nos contextos educativos, questionando estruturas que produzem desigualdades epistêmicas e culturais.

Competência Antirracista: Identificar e combater práticas discriminatórias baseadas em hierarquizações raciais, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promovam equidade racial na educação.

Competência Epistemológica Plural: Reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento, promovendo diálogo horizontal entre epistemologias científicas, indígenas, afrodescendentes e populares.

Competência de Mediação Intercultural: Facilitar diálogos respeitosos entre diferentes cosmovisões, mediando conflitos interculturais de forma construtiva e transformadora.

Correspondentemente, essas competências devem desdobrar-se em habilidades específicas como: analisar criticamente materiais didáticos sob perspectiva decolonial; adaptar metodologias considerando especificidades culturais dos estudantes; desenvolver projetos pedagógicos baseados em epistemologias não-hegemônicas; facilitar processos de comunicação intercultural horizontal.

5.8 Síntese Crítica: Entre Potencialidades e Limitações

Diagnóstico: "Meio Caminho" entre Funcional e Crítico

A **análise** realizada permite caracterizar o PPC 2023 como situado em um "meio caminho" entre perspectivas funcionais e críticas de interculturalidade. **Por um lado**, apresenta avanços significativos em relação ao reconhecimento da diversidade cultural, incluindo modalidades educacionais específicas e propondo vivências práticas diversificadas.

Por outro lado, permanece limitado por estruturas epistêmicas coloniais que compartimentalizam a diversidade e mantêm a hegemonia de perspectivas universalizantes. **Esta caracterização** alinha-se com as análises de Walsh (2000) sobre os riscos de uma interculturalidade funcional que incorpora elementos da diversidade sem questionar estruturas de poder.

Segundo Mignolo (2008), a desobediência epistêmica exige ruptura com a "lógica da modernidade" que universaliza o particular. **Nesse sentido**, embora o PPC 2023 demonstre abertura para a diversidade, não evidencia disposição para questionar os fundamentos epistêmicos coloniais que estruturam a formação docente.

Potencial de Transformação: Elementos para Aprofundamento

Não obstante as limitações identificadas, a análise revela potencial significativo de transformação na direção de uma perspectiva decolonial. **Os elementos** de abertura à diversidade presentes no PPC podem ser aprofundados através de reformulações estratégicas orientadas pelos referenciais de Mignolo e Walsh.

Particularmente promissora é a proposta de vivência prática em modalidades educacionais diversas, que pode constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento de consciência intercultural crítica. **Mignolo (2008)** argumenta que o pensamento de fronteira emerge precisamente da experiência vivida na tensão entre diferentes sistemas de conhecimento.

Igualmente relevante é a menção à "pluralidade cultural" nas competências, que pode ser aprofundada na direção de uma perspectiva verdadeiramente pluriversal que reconheça a validade de múltiplas epistemologias. **Walsh (2010)** enfatiza que a educação in-

tercultural crítica deve fundamentar-se no diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento.

Obstáculos Estruturais: Além da Reformulação Curricular

A **implementação** de uma perspectiva decolonial na formação docente enfrenta obstáculos que transcendem a reformulação curricular, incluindo resistências institucionais e limitações na formação dos próprios docentes formadores. **Mignolo (2009)** demonstra como a colonialidade opera através de estruturas profundas que resistem a mudanças superficiais.

Nesse contexto, a transformação decolonial exige não apenas reformulação de ementas e conteúdo, mas mudança estrutural na concepção de conhecimento que orienta a formação docente. **Esta transformação** implica questionamento das próprias bases epistêmicas da universidade e dos cursos de formação de professores.

Walsh (2010) argumenta que a educação intercultural crítica exige "pedagogia decolonial" que transforme não apenas o que se ensina, mas como se ensina e em que condições se ensina. **Portanto**, a reformulação do PPC deve articular-se com transformações mais amplas nas estruturas universitárias e nas políticas de formação docente.

Algumas Considerações

A **análise** do PPC 2023 da disciplina "Prática de Formação - 1ª série" sob a perspectiva da decolonialidade e interculturalidade crítica revela um cenário complexo caracterizado por avanços significativos e limitações estruturais. **Os avanços** incluem o reconhecimento explícito da diversidade através das modalidades educacionais específicas, a proposta de vivências práticas diversificadas e o alinhamento parcial com a legislação educacional sobre diversidade cultural.

Contudo, permanecem limitações significativas relacionadas à persistência de estruturas epistêmicas coloniais que compartimentalizam a diversidade, universalizam conceitos culturalmente específicos e mantêm hierarquias entre diferentes formas de conhecimento. **Estas limitações** impedem que a formação docente alcance o potencial transformador que Mignolo (2008) e Walsh (2010) associam às perspectivas decoloniais e interculturais críticas.

A **superação** dessas limitações exige reformulações que transcendem ajustes pontuais de conteúdo, demandando transformação estrutural dos fundamentos epistêmicos que orientam a formação docente. **Esta transformação** deve orientar-se pelos princípios da desobediência epistêmica, questionando a colonialidade do saber e promovendo diálogo horizontal entre diferentes epistemologias.

Finalmente, cabe reconhecer que o PPC 2023 se situa em contexto de tensões e disputas sobre os rumos da educação brasileira. **Nesse contexto**, os elementos de abertura à diversidade identificados constituem importantes conquistas que podem ser aprofundadas através de lutas sociais e pedagógicas orientadas pelos princípios da interculturalidade crítica e da decolonialidade epistêmica.

Dessa forma, a análise realizada não pretende desqualificar os avanços presentes no PPC, mas contribuir para seu aprimoramento na direção de uma formação docente verdadeiramente comprometida com a justiça epistêmica e cultural, conforme demandado pelos desafios educacionais contemporâneos e pela rica diversidade cultural brasileira.

6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2023: Colégio Estadual Barão do Rio Branco no município de Foz do Iguaçu – PR

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco foi criado pelo Decreto nº 4.650, de 20 de fevereiro de 1978, sob a denominação inicial de Escola Estadual Unidade Pólo – Ensino de Primeiro Grau. Estruturado como escola polivalente de Educação Geral, Especial e Técnicas para o Trabalho, está situado estrategicamente na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Inserido nesse cenário de intensa mobilidade e diversidade, o colégio se integra a um contexto urbano marcado por uma circulação humana, cultural e econômica intensa. Ao contrário de outros centros urbanos brasileiros, Foz do Iguaçu apresenta uma dinâmica social singular, caracterizada pela confluência de culturas, línguas e identidades, que se entrelaçam no cotidiano da cidade. Com 95 nacionalidades e 29 etnias diferentes (JUNGER et al, 2023), o município consolida-se como referência nacional em políticas migratórias e práticas de acolhimento intercultural.

Além disso, destaca-se o papel ativo do Colégio Estadual Barão do Rio Branco na defesa da educação pública, evidenciado na organização de manifestações, em conjunto com a sociedade civil, contra a proposta de encerramento do curso de Magistério pelo governo estadual.

A década de 1990 foi marcada pela luta em defesa da permanência do curso de Magistério, ofertado pelo colégio, pois o governo do estado determinou o

fechamento dos cursos profissionalizantes na rede pública estadual de ensino que, segundo sua visão, deixaram de ser necessários naquele momento. A comunidade uniu-se e, por anos seguidos, fez várias manifestações, buscando apoio junto a segmentos significativos da sociedade e conseguiu continuar ofertando o curso, provisoriamente. (PPP, 2023, p.6).

Além disso, compreendemos que a escola possui uma identidade crítica, que se justifica em atos de defesa dos cursos profissionalizantes na rede pública, e sobretudo, se constitui sob a influência da função pedagógica e libertadora do ensino/aprendizagem, além da sua influência na identidade local.

Nesta perspectiva crítica: em seu projeto político pedagógico o Colégio Estadual Barão do Rio Branco ressalta a liberdade de pensamento, levando em consideração o respeito à diversidade dos alunos:

Considerando que a sociedade se transforma e evolui constantemente, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco busca levar o aluno a ter consciência do processo social no qual está inserido, desafiando-o a assumir uma postura política que, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças sociais, propõe alternativas baseadas no conhecimento. Pautados nessa visão, propõe-se uma escola estruturada na liberdade de pensamento, que trabalhe e respeite a individualidade do aluno, para que assim ele possa, efetivamente, construir sua autonomia e responsabilidade necessária ao convívio social. (PPP, 2023, p.4).

Assim sendo, procuramos examinar algumas concepções e procedimentos de ensino/aprendizagem defendidas pelos atores sociais envolvidos nessa atividade didática, buscando problematizar o que esses conceitos revelam, “Que significa teoria da instrução e do ensino? Qual a relação da Didática com o currículo, metodologias específicas das matérias, procedimentos de ensino, técnicas de ensino?” (LIBÂNEO, 2013, p. 53). Essas questões da definição do currículo nos parecem crucial. Como lembra José Carlos Libânio (2013, p. 53):

O ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos. Tanto a instrução como o ensino se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente. Nessa ligação é que a Didática se fundamenta para formular diretrizes orientadoras do processo de ensino.

Conforme Veiga (2002, p. 4), há que se notar ainda que o projeto político-pedagógico, que através dos educadores, pais e alunos concedem e atribuem valores, mas também a distinção clara entre essas definições curriculares, além da sua relação com a comunidade – com participação constante. Desse modo, podemos ressaltar a importância da gestão democrática, especialmente diante da complexidade dos desafios enfrentados no co-

tidiano escolar. Isso implica resgatar o protagonismo do corpo docente e reestruturar, com transparência, as estruturas de poder na escola, promovendo, sobretudo, a socialização desse poder.

Além disso, destaca-se a necessidade de formar uma consciência crítica entre os envolvidos no processo educativo. Para isso, é fundamental diagnosticar possibilidades de ação que transcendam os limites da sala de aula, por meio de discussões que permitam identificar caminhos possíveis dentro do contexto local. Trata-se, portanto, de desenvolver a capacidade de análise crítica e de promover o exercício da cidadania.

Em termos de organização curricular, vale mencionar que,

Em 2020 ocorreu a implementação do Ensino Fundamental organizado por objetivos de aprendizagem seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e em 2022 iniciou a implementação do Novo Ensino Médio- NEM conforme orientações do governo federal via Lei nº 13.415/2017 e fundamentação da BNCC (BRASIL, 2018). Desta forma, a organização curricular está dividida entre Formação Geral Básica, Parte Flexível Obrigatória e Itinerário Formativo. Os dois itinerários formativos integrados, Matemática e Ciências da Natureza e Linguagens e Ciências Humanas e sociais aplicadas, são oferecidos na instituição a partir de Trilhas de Aprendizagem. A instituição oferece ainda dois itinerários de Formação Técnica Profissional: Desenvolvimento de Sistemas e Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal em nível médio (PPP, 2023, p.8).

Além de Formação Técnica Profissional, a instituição de ensino promove ações que vão além do ambiente da sala de aula. O colégio valoriza o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e cidadã.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco é uma instituição de ensino que prioriza a educação em seu sentido mais amplo, não se restringindo apenas ao espaço da sala de aula e a transmissão de conteúdos científicos, mas sim o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Tem a finalidade de formar um homem livre, capaz de analisar criticamente e exercitar sua cidadania assumindo seu papel de elemento propulsor de uma nova sociedade e exercitar sua cidadania assumindo seu papel de elemento propulsor de uma nova sociedade apoiada no respeito e na dignidade humana (PPP, 2023, p.36, 37).

Destacamos a importância no Documento da dignidade da pessoa humana. Nota-se de um modo geral, uma relação dinâmica entre o Colégio Barão do Rio Branco, marcada ora por uma aproximação com um discurso humanista, e ora por um afastamento e até mesmo uma crítica ao modelo estatal neoliberal. Dessa maneira, nos parece pertinente a observação de Terezinha Machado Meher (2007) de que escola e sociedade podem convergir na problematização, além da pressão dos setores populares, sobretudo na politiza-

ção dos grupos minoritários, de maneira que o diálogo com a diversidade linguística dos povos originários. Por outro lado, a práxis intercultural, portanto, podem ser uma prática pedagógica auxiliar: contra o avanço do neoliberalismo, mas também uma epistemologia em permanente diálogo com os conhecimentos locais, bem como o fomento da pesquisa Betancourt (2002).

Os professores buscam o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem por meio de aulas contextualizadas numa perspectiva integrada, com atividades práticas, desenvolvidas entre pares ou em grupo, buscando atingir os objetivos de aprendizagem por meio de pesquisa, metodologias diversificadas, bem como socializar os trabalhos realizados com as demais turmas sempre que possível (PPP, 2023, p.47).

Nesse sentido, o documento apresenta como um dos objetivos da aprendizagem o incentivo à pesquisa: além do mais, podemos ressaltar os documentos como fonte de pesquisas qualitativas, de modo que “Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales” (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, LUCIO, 2014, p. 24).

Salientamos, nesse sentido, que o PPP do Colégio Barão do Rio Branco, também defende os diferentes tempos de aprendizagem. Dessa maneira, há na realidade perspectivas pedagógicas: relacionados com educação, ensino e aprendizagem, de maneira que fica evidente neste documento como a educação contra-hegemônica é concebida, além de ser utilizada na prática docente, ou seja, em situações que estimulam o pensamento crítico.

A educação estando historicamente relacionada à forma como os homens produzem a sua existência está inserida em um campo de possibilidades. Podendo servir à reprodução das relações sociais de produção, como pode contribuir para transformá-las. No atual momento histórico, de desenvolvimento da sociedade capitalista, compreendemos que a educação formal, sob responsabilidade do Estado, tem servido para reproduzir e difundir os interesses (valores, leis, normas) da classe que detém hegemonia dos meios de produção e da superestrutura social (PPP, 2023, p.57).

Por sua vez, o documento assevera a instrumentalização da educação, assim como no atual contexto histórico: uma ferramenta da superestrutura capitalista. Por outro lado, a ideia da educação, além da prática transformadora da sociedade é análoga à concepção da práxis intercultural. A educação hegemônica e neoliberal que procura não intervir na realidade local tem como base ideológica o liberalismo clássico, que expandiu com a colonização europeia na América Latina e Caribe, por sua vez, com uma tática moderna

de infiltração, cabendo às nações, conseqüentemente, estabelecerem relações culturais e comerciais – em uma nova ordem pós-colonial Quijano (2000).

O currículo é inseparável da cultura, A que se diz que tanto a concepção educacional tradicional quanto a concepção educacional crítica vêm no currículo uma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, nesse caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à organização política e econômica. (PPP, 2023, p.59).

Importante ressaltar que ideologia e cultura, com a colonialidade do poder, Aníbal Quijano (2000), e do saber, Walter Mignolo (2000), são os principais artífices do poder hegemônico. Suas concepções políticas e culturais estão moldando o modelo educacional, por consequência, essa hegemonia se fortalece na consolidação do currículo: enquanto conhecimento científico consolidado.

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Como vimos acima, quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Moreira e Tadeu (2013, p. 37).

Observa-se, ainda a influência ideológica do currículo: conforme o documento analisado, “O currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”. (PPP, 2023, p.59). Além do mais, podemos considerar: a construção de um projeto político-pedagógico coletivo, conseqüentemente pode romper com a hegemonia do saber e do poder eurocêntrico. Além disso, a esfera de influência do PPP emerge como uma instância, onde, em alguns casos, podem provocar mudanças estruturais significativas. Torna-se um agente de transformação educacional e cultural: com capacidades de dialogar com os setores populares da sociedade, e sobretudo, uma ferramenta essencial para a desconstrução de preconceitos; de classe, raça e gênero, além da inclusão de estudantes migrantes, assim como à diversidade étnica, cultural e religiosa.

Outros elementos, podem ser considerados neste documento “Projeto Político Pedagógico - 2023” do Colégio Estadual Barão do Rio Branco: ele está comprometido com a diversidade, entre outras expressões de inclusão social, de maneira que provoca setores hegemônicos a partir de uma retórica progressista. Entretanto, também identificamos

que estes diálogos apresentam uma estrutura hierárquica, enfatizando a importância da aproximação do docente com a “educação inclusiva”.

Salienta-se que a inclusão escolar, além de atender a uma determinação legal, trata do reconhecimento das diferenças entre as pessoas, as quais aprendem, interagem e se comunicam de maneiras diferentes. Apesar deste reconhecimento a inclusão não deixa de ser até os dias de hoje um desafio para as escolas, equipes e professores. A literatura nos apresenta bases conceituais para compreendermos o universo das necessidades educativas especiais e como podemos promover efetivamente a inclusão no espaço escolar. (PPP, 2023, p.61).

O documento coloca em evidência o caráter desafiador da inclusão. Apesar do Estado do Paraná sediar um órgão: para atendimento às pessoas com necessidades especiais, verifica-se que as instituições escolares, além dos profissionais da educação podem auxiliar na divulgação das práticas de inclusão.

A Equipe Multidisciplinar tem por objetivo desenvolver junto à organização do trabalho escolar ações de mobilização para o reconhecimento e valorização dos estudos das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, por meio de ações de enfrentamento a toda a forma de preconceito, orientando o trabalho pedagógico dos docentes na articulação entre as disciplinas da base nacional comum em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, na perspectiva de contribuir para que sujeitos histórica, cultural e socialmente desprezados, garantam igualdade de oportunidades, pela valorização da história de seu povo, da cultura e da contribuição para o país e para a humanidade. (PPP, 2023, p.75).

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Barão do Rio Branco, ao tratar da atuação da Equipe Multidisciplinar e de suas ações voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, expressa um avanço necessário em relação ao reconhecimento da contribuição histórica de povos indígenas, africanos e afrodescendentes. No entanto, ao realizar uma leitura analítica e teórico-crítica do discurso apresentado, observa-se que o documento reproduz os princípios da lógica multicultural hegemônica, ao se limitar a uma valorização das diferenças culturais sem romper com as estruturas de poder que sustentam o racismo estrutural no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme adverte Catherine Walsh (2010), o multiculturalismo se torna funcional ao sistema quando “apenas reconhece a diversidade como dado, como algo já dado e não em disputa”, sem enfrentar as relações coloniais e racistas que organizam o tecido social e educacional. Ou seja, o reconhecimento institucional da diversidade, por si só, não garante a transformação das estruturas que produzem desigualdades, mas pode inclusive reforçá-las, ao torná-las culturalmente aceitáveis sob o discurso da tolerância.

Esta Equipe Multidisciplinar defende que é necessário fortalecer e encorajar

uma ação mobilizadora em sala de aula, incentivando que professores(as), estudantes, agentes educacionais e comunidade escolar sejam encorajados a declarar seu pertencimento étnico racial. Para que com isso, alcançar o reconhecimento e a valorização destes sujeitos nos espaços escolares e consequentemente na comunidade a qual pertencem. (PPP, 2023, p.76).

Dessa forma, constata-se que o PPP enfatiza ações como o incentivo à autodeclaração étnico-racial e a valorização identitária, mas evita adentrar nos conflitos históricos, nas disputas epistemológicas e nas assimetrias de poder que atravessam o espaço escolar. Mais do que simplesmente reconhecer a diversidade como um dado cultural, a proposta pedagógica precisa confrontar as estruturas de poder que historicamente hierarquizam saberes e subjetividades. Nesse sentido, é necessário ultrapassar o paradigma multiculturalista liberal — que tolera a diferença sem questionar a hegemonia — e assumir um compromisso com a interculturalidade crítica. Tal como formulada por Catherine Walsh (2010), essa interculturalidade constitui-se como um projeto político-pedagógico de ruptura com a colonialidade do saber, do ser e do poder, exigindo não apenas o diálogo entre culturas, mas a construção de horizontes epistêmicos equitativos e emancipadores. Trata-se, portanto, de uma pedagogia de enfrentamento, que recusa a inclusão superficial e propõe a reestruturação radical das práticas escolares e curriculares.

Além disso, como o documento: o discurso da equipe multidisciplinar evita tensionar o currículo, a formação docente e a política institucional, o que sugere uma adesão, ainda que implícita, à ideologia dominante que busca neutralizar os conflitos e manter a ordem escolar sob a aparência de inclusão.

Nosso desafio no contexto educacional, encontra-se na promoção de ações que possam oferecer as condições de que as pessoas necessitam para terem sua valorização e reconhecimento a partir desse espaço social que é a escola, nos últimos anos um investimento na elaboração e implementação de políticas públicas para combater e eliminar traços históricos e estruturais das desigualdades étnicas e culturais ocorreu, porém ainda sentimos a necessidade de resultados efetivos nas escolas e nas salas de aula no que se refere à afirmação positiva do pertencimento étnico-racial. (PPP, 2023, p.76).

Diante desse diagnóstico, é possível afirmar que o documento analisado atua mais como instrumento de acomodação do que de transformação social, ao adotar uma retórica de inclusão sem promover uma pedagogia contra-hegemônica. Para avançar rumo à justiça cognitiva e à equidade racial, seria necessário que o PPP assumisse uma postura epistemologicamente crítica, problematizando os saberes legitimados na escola e reconhecendo as vozes silenciadas pela colonialidade do saber.

Assim, propõe-se que o Colégio Barão do Rio Branco reformule seu Projeto Político-Pedagógico a partir de uma perspectiva decolonial, comprometida com a interculturali-

dade crítica e com a subversão das hierarquias raciais e epistêmicas. Isso implicaria, entre outras ações, a inclusão de matrizes curriculares pluriépistêmicas, o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e o reconhecimento dos sujeitos e saberes historicamente marginalizados como produtores legítimos de conhecimento. Nesse contexto, percebe-se que o vocabulário adotado — centrado em termos como “valorização”, “pertencimento” e “diversidade” — opera a partir de uma lógica conciliadora neoliberal, desprovida de confronto direto com o racismo estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste estudo inicial, buscou-se identificar e analisar a presença — ou ausência — de uma práxis intercultural crítica no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Barão do Rio Branco de Foz do Iguaçu. Para além da análise documental, procurou-se também evidenciar as limitações e os desafios que atravessam a formulação de propostas curriculares em níveis estadual e nacional, especialmente no que se refere à inclusão de crianças migrantes. Ainda que se reconheça a complexidade inerente à definição de um currículo escolar — bem como as críticas formuladas no campo das políticas curriculares —, torna-se fundamental problematizar de que modo tais documentos enfrentam as demandas específicas de populações historicamente marginalizadas, reproduzindo, por vezes, lógicas de silenciamento sob o discurso da multiculturalidade.

Portanto, o objeto desta dissertação consiste na análise do Projeto Político Pedagógico (2023) do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu, e da Proposta Curricular de Formação de Docentes (2023 – PR), em diálogo com o documento Orientações Curriculares do Curso de Formação (2014). O objetivo é identificar, nesses materiais, indícios de uma práxis intercultural, especialmente no que se refere à inclusão de crianças migrantes no contexto escolar. Mais do que discutir se os documentos repre-

sentam ou não uma narrativa oficial, buscamos compreender como essas propostas se articulam ao contexto específico da cidade de Foz do Iguaçu, marcada por intensa mobilidade de estudantes migrantes.

Não obstante os avanços legais e discursivos no campo educacional, impõe-se uma indagação fundamental: estariam os espaços escolares efetivamente preparados para adotar uma práxis intercultural? Nesse sentido, cabe questionar se os documentos orientadores do ensino e da formação docente no Paraná promovem, de fato, uma práxis intercultural inclusiva ou, ao contrário, reforçam uma lógica hegemônica que desconsidera e silencia as especificidades das crianças migrantes.

Todavia, o que podemos ressaltar é a tentativa de moldar o texto dos documentos para um contexto, que não se encontram apenas no estado do Paraná, mas nas diversas realidades dos países da América Latina e Caribe.

Diante do exposto, pode-se afirmar que existe, por parte do Estado brasileiro, uma construção histórica e ideológica direcionada particularmente aos povos indígenas, a qual viabiliza o projeto de uma "Nação Brasileira" fundamentada em processos de aproximação cultural, aculturação e imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas originárias.

Tais povos são frequentemente representados como elementos folclóricos, já assimilados à narrativa hegemônica da formação histórica brasileira. Ademais, o processo de evangelização configura-se como um dispositivo que opera o apagamento sistemático da memória histórica e ancestral coletiva dessas comunidades, comprometendo a preservação de suas identidades culturais e cosmogonias tradicionais.

Há, portanto, um reconhecimento da dimensão do poder estatal sem que exista um diálogo intercultural, e, sobretudo, vinculado a uma perspectiva eurocêntrica. Ademais, conforme ressaltava Mignolo (2010), a predominância da colonialidade do saber eurocêntrico, conseqüentemente colocou à margem da sociedade: outros modos de construção do conhecimento. Além do mais, podemos constatar que: o avanço do multiculturalismo neoliberal é responsável pelo enfraquecimento desses grupos. Entretanto, como assegura (Tapia, Viana, Walsh, 2010,p.85) “Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la edu-

cación intercultural es para todos, su propuesta facilmente termina seindo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidade liguistica y cultural”.

Além disso, como foi visto no último capítulo deste trabalho, sempre houve um diálogo entre a educação e cultura, de modo que a interferência do Estado não fomentou em total despolitização do currículo, e por consequência, não conduziu a um esvaziamento da teoria crítica na formação do corpo docente.

Além do mais, podemos considerar, de acordo com o curso de Formação de Docentes, a posição, de teor contra-hegemônico e coletivo, não parte de uma pedagogia neutra. Este documento defende o diálogo de saberes, como práticas educativas que partem do seu contexto escolar, além de reconhecer e desafiar as epistemologias dominantes. Assim, por meio da práxis pedagógica, além de estimular a participação dos alunos, procuram incentivar o protagonismo dos estudantes na sociedade. Além do mais, sob determinado aspecto o documento considera novas formas de ensino: frente as estruturas coloniais.

Em razão do fenômeno das migrações — e, sobretudo, da relação estabelecida entre os migrantes e os Estados —, torna-se fundamental, segundo Galindo et al. (2015, p. 51), investir na capacitação de agentes públicos que atuam no atendimento direto à população migrante, bem como na elaboração de um diagnóstico mais abrangente, que compreenda “(...) desde o nível normativo internacional à regulamentação infra-legal brasileira (...)”.

Nesse contexto, o fenômeno das migrações concebe-se como uma nova disciplina: tanto do Direito Internacional, e de algum modo das Relações Internacionais: com desafios metodológicos. Para tanto, podemos questionar a relevância de uma nova disciplina, uma vez que explora uma discussão, ao invés de apenas apresentar uma série de teorias? Por tais razões, apresentamos um breve panorama dos conceitos, além de enfatizar as diferenças entre os migrantes, assim como os motivos da migração, embora essas categorias podem, em um determinado contexto histórico, denunciar famílias que sofrem ameaças com efetivas perseguições, que por sua vez, estimulam cruzarem as fronteiras dos estados: Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, “Há um considerável número de possibilidades de extinção de Estados existente na doutrina jurídica internacional, como por exemplo a anexação ou o desmembramento” (Galdino, 2015, p.66).

Assim sendo, levando em conta o contexto regional: postulamos que em ambos os documentos, a interculturalidade é substituída de algum modo pela narrativa multicultural. Essa constatação assinala um duplo processo: por um lado, a tentativa de adaptar a colonialidade do poder e do saber e, de outro, a consolidação de um projeto político pedagógico-

gico, sem a perspectiva de educação bilíngue, nas escolas, as quais não asseguram o direito das crianças migrantes da América Latina e Caribe. Ademais, todo o debate em torno da interculturalidade e a inclusão das crianças migrantes nas escolas da rede de ensino de Foz do Iguaçu, portanto, exterioriza aquilo que Raúl Betancourt (2002), analisou como parte integrante do eurocentrismo na educação, que por sua vez, são depositários da coloniedade do poder e do saber. Contudo, há que se ressaltar, o desafio de reforçar a diversidade étnica e cultural, além de propor um diálogo intercultural com os estudantes migrantes – com uma perspectiva equitativa. Também, podemos enfatizar que a coexistência pode estimular o diálogo entre culturas.

Entretanto, até agora a práxis intercultural está no âmbito epistemológico: o reconhecimento antropológico do outro, a partir de suas diversidades culturais, não foram alcançados pelos documentos oficiais analisados.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2022). Global Trends: Forced Displacement in 2022. Acesso em 24 de Novembro de 2024, de <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>.

AGIER, Michel. Refugiados diante da nova ordem mundial. **Tempo Social**, v. 18, p. 197-215, 2006.

ALFERES, M. A. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMARAL, A. P. M.; COSTA, L. R. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração. *Revista Justiça do Direito*, Rio Grande do Sul, 2017. v. 31, (2), p. 208-228.

AMARAL, A. P. M.; COSTA, L. R. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração. *Revista Justiça do Direito*, Rio Grande do Sul, 2017. v. 31, (2), p. 208-228.

AYDOS, M. R. *Migração Forçada: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006)*. 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Belo Horizonte, v.34, n.1, jan./abr. 2017, pp.119-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Introdução*. *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018a.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Contribuições da Academia para o Pacto Global da Migração: o Olhar do Sul*. *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018b.

BASIL, Bersnstein. A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Códigos e Controle. (Volume IV da edição inglesa), Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira, Ed. **Vozes, Petrópolis**, 1996.

BASIL, Berstein. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STORER, S. Sociologia da Educação II: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 19-31.

BERTINO, Moreira, J., & e Hadassa Oliveira Marques de Borba, J. (2021). Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. *Revista Brasileira De Estudos De População*, 38, 1–20.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998

BIZON, A. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: 249 BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAKHTIN, M., *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. [Estatuto do Estrangeiro (1980)]. Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 104 p.

BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 8 nov. 2024.

CABETE, M.A. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CARRILLO-SÁNCHEZ, Claudia. The new 'others' in schools and the regimes that order them: re-production of institutionalized school practices in Chile in the 21st Century. In: **Interrogating the Relations between Migration and Education in the South**. Routledge, 2021. p. 36-58.

CASTRO-GOMES, Santiago. **A pós-colonialidade explicadas às crianças**. Belo Horizonte; Letramento, 2021(p.13-64).

CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Tinta limón, 2010.

FALS BORDA, Orlando. **Cómo investigar la realidad para transformarla**. In: *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2015.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*. In: GONZÁLEZ, Graciano et al. (Coords.). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002 (pp.123-140).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. 1994, Anais. Brasília: MEC/Sef, 1994.

GALINDO, George Rodrigo Bandeira et al. Migrações, deslocamentos e direitos humanos. **Brasília: IBDC**, 2015.

GARIN, E. et al. Uprooted: the growing crisis for refugee and migrant children. New York, NY, USA: United Nations Children's Fund, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J, A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

_____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODIO, Julio. Historia del movimiento obrero latinoamericano. San Jose: Editorial Nueva Sociedad, 1987. Capítulo 3 (México).

GRUPO BANCO MUNDIAL. Visão geral: Migrantes, Refugiados e sociedade. Relatório, 2021. Acesso em 20/10/2024.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 2006.

HALL, M.; SPALDING, H. A classe trabalhadora urbana e os primeiros movimentos trabalhistas na América Latina, 1880-1930. In: BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina. Vol. IV: De 1870 a 1930. São Paulo: Edusp, 2015.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2014.

HOBBSBAWN, Eric John: El mundo del trabajo: estudios históricos sobre la formación y la evolución de la clase obrera. Editorial Crítica. Barcelona. 1987.

HOBBSBAWN, Eric John. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984/2000.

HUANACUNI, Fernando. *Vivir bien/Buen vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022 de Foz do Iguaçu-PR. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/foz-do-iguacu>, Acesso em Novembro de 2024.

INSTITUTO Yglota: institutoyglota.org: acesso em 20/02/2024.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. Editora Método, 2007.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de Línguas Estrangeiras: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação de mestrado em Língua e Literatura Alemã. São Paulo: USP, 1998.

JUNGER DA SILVA, Gustavo, Leonardo CAVALCANTI, Sarah LEMOS SILVA, Tania TONHATI, and Luiz Fernando LIMA COSTA. "Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações." *Brasília, DF: OBMigra*, 2023.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). Teoría y desarrollo del currículo. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LONGHI, Simone Raquel Pagel. BENTO, Karla Lucia. O político-pedagógico: uma ação coletiva. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v.3. n.9 Jul- Dez/ 2006.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MACAS, Luis. La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras (2007): 255-270).

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425. maio/ ago. 1984.

MONARCHA, Carlos. Escola normal da praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000. MCLAREN, Peter. A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCNEIL, John. O currículo reconstrucionista social. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001a.

_____. O currículo humanístico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001b.

_____. O currículo acadêmico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001c.

_____. O currículo tecnológico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001d.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Vol. 13. Buenos Aires: clacso, 2000.

MATOS, F.G; CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático - Língua Portuguesa*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

MIGNOLO, Walter. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política." *Cadernos de Letras da UFF* 34.1 (2008): 287-324.

MIGNOLO, Walter. "El lado más oscuro del Renacimiento." *Universitas humanística*, (67) (2009): 165-203.

MOREIRA, Julia Bertino; DE BORBA, Janine Hadassa Oliveira Marques. Direitos Humanos e refugiados: relações entre regimes internacionais construídos no sistema ONU. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 7, n. 14, p. 59-90, 2018.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ . El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2013.

_____ . Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso Editora, 2013.

PATRÍCIO, M. de F. G. M. K. Pró-Letramento em Matemática: análise das percepções dos tutores do programa desenvolvido na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Saviani: sobre direitos de aprendizagem. Nova Escola, abril/2013.

SEGATO, Rita. El Sexo y La Norma: Frente Estatal, Patriarcado, Desposesión, Colonialidad, Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, maio-agosto/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SISMIGRA - Portal de Imigração Laboral <https://portaldeimigracao.mj.gov.br>. acesso em 20/02/2024

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

TONET, I. Educação contra o capital. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

WALSH, C. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento Base. Lima, Perú, 2000. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/busca-dor/files/inter63.PDF>, acesso em novembro de 2024.

WALSH, C. Interculturalidad en la educación. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>, acesso em novembro de 2024.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: III-CAB, 2010, p. 75-96.

WALSH, McDonald, Catherine Elizabeth. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa (AULA ABIERTA). (1998).

WIERVORKA, M. Será que o multiculturalismo é a resposta? In: Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p.7-46.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002.

VIGOSTKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

