



## **Educação Intercultural para o fortalecimento do Sul Global: um estudo comparado sobre reformas curriculares em Brasil e Chile (2019-2022)**

**Fernanda Cardoso Almeida** — Universidade Federal do Amazonas — fernanda.almeida@ufam.edu.br  
**Camila Ferreira da Silva Lopes** — Universidade Federal do Amazonas — ferreira.camilasilva@gmail.com

### **Eixo 02 - Educação, Ciência e Sustentabilidade Social**

#### **Resumo**

Este texto é parte da pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Nele analisamos, comparativamente, as reformas curriculares implementadas no Brasil e no Chile entre 2019 e 2022, tendo como foco a educação intercultural e sua contribuição para o fortalecimento do Sul Global. A investigação parte da compreensão de que as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que respondem a pressões internacionais por padronização, configuram-se também como espaços de disputa simbólica, política e cultural e, nesse sentido, examina-se de que modo a interculturalidade é mobilizada nas políticas curriculares e como se articula com os desafios da Amazônia e da América Latina em um contexto marcado por tensões entre colonialidade e projetos de emancipação. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem comparada crítica, fundamentada em análise documental de legislações, diretrizes curriculares e planos nacionais, articulada à teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a perspectivas críticas latino-americanas. O *corpus* abrange a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as normativas do Novo Ensino Médio, no Brasil, bem como as Bases Curriculares do Ensino Médio de 2019, no Chile, examinadas à luz de contextos políticos distintos - a reforma centralizada e tecnicista no Brasil e o *estallido social* e o processo constituinte no Chile. Os resultados preliminares indicam

que, embora ambos os países incorporem a diversidade cultural como princípio formal, suas reformas reproduzem lógicas de controle e homogeneização que limitam a efetiva descolonização curricular; ainda assim, até o atual estágio da pesquisa, emergem possibilidades de resistência, sobretudo no caso chileno, em que movimentos sociais tensionam a ordem estabelecida. A contribuição original deste estudo reside em articular uma análise comparada crítica com inserção empírica situada em campo no Chile, o que permite interpretar documentos oficiais em diálogo com seus contextos de formulação e implementação, com isso demonstra-se que a interculturalidade crítica não deve ser entendida como ornamento normativo, mas como escolha política capaz de tensionar a colonialidade do saber e de projetar alternativas de educação para a justiça social e para o fortalecimento do Sul Global.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural; Reformas Curriculares; Sul Global; Brasil; Chile.

## Introdução

O presente trabalho, parte integrante da pesquisa de doutorado que desenvolvemos entre o Brasil e o Chile, tem como objetivo geral analisar comparativamente as reformas curriculares realizadas nos dois países entre 2019 e 2022, no intuito de compreender de que maneira a educação intercultural é mobilizada nesses processos e quais são seus limites e possibilidades para o fortalecimento do Sul Global.

De forma articulada, assumem-se como objetivos específicos: identificar as convergências e divergências nos discursos oficiais sobre interculturalidade em ambos os contextos; examinar como a BNCC, no caso brasileiro, e as Bases Curriculares de 2019, no caso chileno, incorporam a diversidade cultural; analisar em que medida tais reformas contribuem para a reprodução ou para a transformação das desigualdades sociais, à luz da teoria de Pierre Bourdieu e de perspectivas críticas latino-americanas; e discutir as implicações dessas políticas para a consolidação de uma educação intercultural crítica no Sul Global.



A escolha desse objeto de estudo se justifica pela centralidade que a questão curricular ocupa nos debates contemporâneos sobre justiça social, diversidade cultural e equidade educacional, sobretudo em contextos marcados por heranças coloniais e pela presença de populações historicamente marginalizadas, como nos que investigamos, de modo que o exame das reformas no Brasil e no Chile permite-nos compreender como políticas educacionais podem funcionar tanto como dispositivos de reprodução social quanto como arenas de disputa por novos projetos societários.

Trabalhamos nessa pesquisa com a noção de que a escola constitui um espaço de reprodução cultural e de legitimação da dominação simbólica, ideia amplamente desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1970) em *A Reprodução*, obra onde os autores analisam como os sistemas educacionais, ao naturalizarem o arbitrário cultural dominante, contribuem para perpetuar desigualdades sociais e para mascarar as relações de poder que sustentam a distribuição de capitais culturais. Tal perspectiva é fundamental para compreender como os currículos nacionais podem reforçar hierarquias entre saberes hegemônicos e subalternizados; paralelamente, também é preciso reconhecer que as reformas curriculares contemporâneas se inserem em um cenário global caracterizado pela circulação de políticas, em que organismos internacionais e redes transnacionais influenciam fortemente os rumos da educação, erigindo conceitos como qualidade, equidade e eficiência, mobilizados de maneira estratégica para legitimar reformas que, muitas vezes, servem a agendas neoliberais mais amplas (Ball, 2012).

No Brasil, a reforma curricular sobre a qual nos debruçamos está vinculada à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à consolidação da Lei 13.415/2017, que promoveu alterações profundas no Ensino Médio. Essas mudanças foram acompanhadas por forte debate sobre flexibilização curricular, competências socioemocionais e valorização da diversidade, ainda que sob uma ótica frequentemente alinhada a tendências internacionais de padronização e avaliação em larga escala. No Chile, por sua vez, a reforma curricular do mesmo período dialoga com a tradição de políticas fortemente centralizadas e com um histórico de lutas

sociais pela democratização da educação. O *estallido social* de 2019 e o subsequente processo constituinte reativaram demandas por uma educação intercultural, vinculada ao reconhecimento dos povos originários e à necessidade de superação de desigualdades históricas.

A educação intercultural, nesse contexto, emerge como uma categoria central, não apenas como diretriz normativa, perfazendo-se projeto político e epistêmico. Nesse sentido, Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica deve ser entendida como proposta contra-hegemônica, vinculada à luta dos povos latino-americanos por reconhecimento e redistribuição, e não como mera política de inclusão superficial, pois ser intercultural, segundo ela, implica questionar as bases coloniais e monoculturais do sistema educativo, abrindo espaço para epistemologias outras, situadas e plurais. Nesse mesmo horizonte, Candau (2016) problematiza o currículo brasileiro a partir da perspectiva intercultural, defendendo que a escola precisa se constituir como espaço de diálogo entre diferentes matrizes culturais e de resistência frente às lógicas homogeneizadoras do capitalismo global, uma emergência que, temos constatado, habita toda a América Latina, sobretudo nos atuais tempos difíceis para a migração.

Por isso é que, ao situarmos Brasil e Chile no debate sobre o Sul Global, adotamos a compreensão de que os países latino-americanos compartilham desafios estruturais relacionados à dependência econômica, às desigualdades sociais e à imposição de padrões epistêmicos eurocêntricos, compreensão fundamentada em Quijano (2000) que, ao desenvolver o conceito de colonialidade do poder, argumenta que as hierarquias coloniais persistem nas sociedades latino-americanas, não apenas no plano econômico, mas também no epistêmico; lógica complementada por Boaventura de Sousa Santos (2010), ao denunciar o epemicídio das formas de conhecimento não ocidentais, o que nos leva a defender que esse tipo de enquadramento reforça que as reformas curriculares não podem ser analisadas isoladamente, mas devem ser vistas como parte de uma geopolítica do conhecimento que atravessa fronteiras nacionais e regionais.

Do ponto de vista metodológico, o recorte temporal de 2019 a 2022 se justifica por duas razões principais: em primeiro lugar, porque abrange o período mais recente de reformas educacionais em ambos os países, marcado pela intensificação de debates sobre competências, equidade e diversidade; em segundo, porque coincide com a crise global desencadeada pela pandemia de COVID-19, que expôs e aprofundou desigualdades educacionais, tornando ainda mais urgente a reflexão sobre alternativas pedagógicas inclusivas e interculturais. Essa conjuntura histórica complexa oferece terreno fértil para analisar não apenas os documentos normativos das reformas, mas também suas condições de implementação e os discursos que as sustentam.

Assim sendo, a contribuição original deste estudo reside em revelar que os currículos nacionais, longe de constituírem instrumentos técnicos neutros, configuram-se como arenas de poder e disputa simbólica e, ao articular análise comparada crítica e inserção empírica situada em campo no Chile, intentamos demonstrar que a interculturalidade crítica deve ser entendida não como princípio ornamental, mas como fundamento político e epistêmico para a construção de alternativas educacionais descoloniais no Sul Global.

## Metodologia

A investigação inscreve-se no campo da educação comparada, cuja tradição remonta a obras clássicas como as de Noah e Eckstein (1969), que sistematizaram modelos de comparação e destacaram a importância de situar os sistemas educacionais em seus contextos sociais. Nas últimas décadas, entretanto, o campo tem sido tensionado por abordagens críticas que buscam superar a mera descrição e enfatizar os condicionantes sociais, políticos e históricos das políticas educacionais, o que tem ampliado as perspectivas de aplicação e, nesse horizonte, a presente pesquisa adota a perspectiva da comparação crítica que, segundo Schriewer (2009), deve compreender os fenômenos educacionais como parte de processos transnacionais de circulação de ideias e políticas, sem desconsiderar as especificidades locais que lhes conferem sentido.

Como procedimentos metodológicos temos adotado a análise documental, entendida não apenas como levantamento de textos normativos, mas como interpretação crítica das condições de produção, circulação e recepção desses documentos, pois para Bardin (2011), documentos são construções sociais que expressam interesses, valores e disputas, devendo ser analisados para além do conteúdo imediato que apresentam, complementada por pesquisa de campo baseada em entrevistas com os agentes envolvidos na elaboração e implementação das políticas, o que perfaz um conjunto metodológico que nos permitirá apresentar resultados consistentes sobre o fenômeno em estudo. Dessa forma, não temos limitado a leitura das reformas curriculares à identificação de prescrições, mas buscamos compreender os discursos e rationalidades que as orientam.

No caso brasileiro, o *corpus* bibliográfico abrange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e os documentos de regulamentação e implementação do Novo Ensino Médio publicados entre 2019 e 2022, incluindo referenciais estaduais e materiais de apoio docente. No Chile, a análise se tem concentrado nas *Bases Curriculares de la Educación Media* (2019), bem como em normativas complementares e debates emergentes do *estallido* social e do processo constituinte, ambos iniciados em 2019, que recolocaram a interculturalidade no centro das disputas políticas e educacionais.

O recorte temporal de 2019 a 2022 justifica-se por coincidir com a implementação efetiva dessas reformas em ambos os países, além de abranger o impacto da pandemia da COVID-19, que evidenciou desigualdades históricas e impôs ajustes emergenciais. Esse contexto oferece um terreno privilegiado para observar de que modo as políticas curriculares responderam, ou não, aos desafios da crise sanitária e social, especialmente quanto à promoção da educação intercultural.

A análise tem sido orientada por categorias teóricas derivadas da sociologia de Pierre Bourdieu, em especial as noções de capital cultural, *habitus* e campo, que permitem compreender como reformas curriculares podem atuar tanto na reprodução quanto na transformação das hierarquias sociais (Bourdieu, 1998). Em diálogo com esse referencial, mobilizamos a crítica de Ball (2012) à globalização das políticas

educacionais e à difusão de modelos padronizados, bem como as contribuições de Walsh (2009) e Candau (2016), que propõem a interculturalidade crítica como chave para avaliar se tais reformas reconhecem efetivamente os saberes plurais ou se permanecem ancoradas em perspectivas assimilacionistas.

Do ponto de vista operacional, temos desenvolvido a análise documental em três etapas: (1) levantamento e organização do *corpus*, incluindo legislações, diretrizes curriculares, planos de implementação e documentos complementares de 2019 a 2022 no Brasil e no Chile; (2) leitura flutuante e codificação inicial, orientada pelas categorias previamente definidas (interculturalidade, diversidade, cidadania global, reprodução/transformação); e (3) interpretação crítica, articulando os achados documentais às categorias teóricas e ao contexto sociopolítico mais amplo. Sobre a pesquisa de campo teremos mais detalhes a fornecer em trabalhos futuros, visto que chegamos recentemente a Santiago e estamos ainda em fase de observação.

Todavia, já podemos afirmar que um diferencial metodológico desta pesquisa é sua dimensão situada: o estágio de campo em Santiago do Chile nos tem permitido acesso direto a documentos, bibliografia e debates locais, além da inserção em ambientes acadêmicos e políticos em que essas reformas são discutidas, de modo que essa vivência tem ampliado a densidade analítica do estudo, conferindo-lhe sensibilidade contextual e favorecendo o diálogo com pesquisadores chilenos, o que, não podemos nos furtar a registrar, não seria possível sem o apoio de bolsa de estudos no Programa de Doutorado-sanduíche mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cabe-nos, contudo, reconhecer que a pesquisa tem ainda se concentrado na análise documental, ainda que situada; isso significa que não foram incluídas, nesta etapa, observações diretas em escolas nem entrevistas com professores, gestores ou estudantes. Essas dimensões, que integram a continuidade da investigação doutoral, serão fundamentais para compreender como os princípios interculturais se materializam nas práticas pedagógicas. Ao explicitar essa limitação, reforçamos a transparência metodológica e se abrimos espaço para futuras agendas de pesquisa comparada no campo da educação intercultural.

## Discussão

A análise das reformas curriculares recentes no Brasil e no Chile revela um cenário de tensões entre projetos hegemônicos de padronização e iniciativas de reconhecimento da diversidade cultural. A educação intercultural, tomada como categoria política e epistêmica, evidencia-se como espaço de disputa: em alguns momentos restrita a enunciados normativos, em outros vinculada a movimentos sociais e demandas históricas de grupos subalternizados. Nesse sentido, compreender como a diversidade é mobilizada nas políticas curriculares exige examinar se as prescrições legais produzem efetiva redistribuição de saberes ou se se limitam a reafirmar lógicas de exclusão.

No plano conceitual, a interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009), vai além da mera valorização da diversidade e busca enfrentar as estruturas coloniais de poder que seguem organizando os sistemas educacionais latino-americanos, por isso é que do modo como vemos, trata-se de instaurar diálogos horizontais entre epistemologias diversas, criando práticas educativas descolonizadoras. Em diálogo com Walsh, Candau (2016) aponta o currículo como campo de resistência, devendo constituir-se em espaço de interação entre culturas e de contestação às lógicas homogeneizadoras do capitalismo global; nesse mesmo horizonte, Sacristán (2000) lembra que o currículo é prática de poder, pois seleciona e hierarquiza conteúdos, legitimando uns e silenciando outros, no que é corroborado por Apple (2003), ao mostrar como reformas curriculares, sob aparência de neutralidade, frequentemente consolidam projetos neoliberais e conservadores, esvaziando a potencialidade transformadora da educação.

É justamente nesse ponto que se pode articular os três referenciais. A interculturalidade crítica, ao questionar a monoculturalidade e valorizar epistemologias plurais (Walsh), atua diretamente sobre a dimensão de poder do currículo (Sacristán), que define quais vozes são incluídas ou excluídas. Essa disputa ocorre em um cenário marcado pelo avanço do conservadorismo educacional e pelas pressões neoliberais (Apple), que reduzem o espaço para práticas contra-hegemônicas. Assim, compreender a interculturalidade nas reformas curriculares significa situá-la no

cruzamento entre disputas epistemológicas, lógicas de poder e políticas globais de mercado.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece como competência geral que os estudantes devem “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 10), e apesar de reconhecer a diversidade, a formulação revela ênfase em competências funcionais, conectadas ao mercado e à empregabilidade, prescrevendo que o Ensino Médio deve assegurar “a apropriação de valores e conhecimentos que promovam o respeito às diferenças e à diversidade de identidades” (BNCC, 2017, p. 471). Tais formulações, embora positivas, não explicitam como se concretizam na prática docente nem como dialogam com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois o reconhecimento formal da diversidade permanece limitado quando não acompanhado de formação docente adequada e de políticas de implementação (Gomes, 2012). Dessa maneira, a interculturalidade na BNCC aparece como princípio discursivo, tensionado por um currículo rigidamente padronizado e orientado por avaliações em larga escala.

No Chile, as *Bases Curriculares de la Educación Media* (2019) afirmam que o ensino deve promover “el respeto y valoración de la diversidad cultural y social como condición de la vida democrática” (MINEDUC, 2019, p. 12) e acrescentam, na área de Formação Cidadã, a necessidade de “reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística presente en el país como parte fundamental de la identidad nacional” (MINEDUC, 2019, p. 45). Esses excertos mostram uma preocupação explícita em integrar a diversidade como valor democrático e identitário, entretanto, como ressaltam Riedemann e Stefoni (2015), as políticas interculturais chilenas frequentemente operam em chave funcionalista, reconhecendo a diferença como mecanismo de integração e não como ruptura das estruturas coloniais. O contexto do *estallido social* de 2019 e do processo constituinte evidenciou essa tensão: ao mesmo tempo em que ampliou o espaço de debate sobre interculturalidade, também mostrou a resistência institucional a mudanças estruturais mais profundas.

A comparação tem revelado convergências e divergências. Convergem ao incorporarem a diversidade como princípio formal, mas divergem no grau de abertura à disputa social: no Brasil, a interculturalidade foi subsumida à lógica tecnicista do Novo Ensino Médio; no Chile, emergiu em meio a uma crise política que fortaleceu a voz dos povos originários e dos movimentos sociais, como observa Brunner (2015), quando diz que a centralização curricular chilena continua a limitar mudanças substantivas, mas, como argumenta Mejía (2018), é justamente nas fissuras criadas por crises e mobilizações que práticas pedagógicas insurgentes podem emergir.

A literatura recente reforça esse diagnóstico. No Brasil, Ferreira e Silva (2021) demonstram que o Novo Ensino Médio tende a acentuar desigualdades, ao organizar itinerários formativos que beneficiam setores já privilegiados. No Chile, Rojas e Villalobos (2021) mostram que a interculturalidade continua sendo tratada de forma compensatória, com pouco impacto no núcleo curricular. Esses achados dialogam com o alerta de Narodowski (2016) sobre os dilemas latino-americanos: a diversidade é valorizada em nível discursivo, mas frequentemente subordinada a parâmetros globais de qualidade e desempenho.

Do ponto de vista teórico, a análise confirma a pertinência da crítica bourdieusiana à reprodução cultural (Bourdieu; Passeron, 1970): o arbitrário cultural dominante permanece como referência principal dos currículos, mesmo quando se enunciam princípios de diversidade. No entanto, como mostram Walsh (2009) e Candau (2016), a interculturalidade crítica pode funcionar como fissura nesse processo, abrindo possibilidades de resistência e de construção de epistemologias outras. Essa perspectiva, conectada à visão de currículo como prática de poder (Sacristán, 2000) e à crítica de Apple (2003) às agendas neoliberais, permite compreender que as reformas não são meros arranjos técnicos, mas disputas políticas sobre que saberes contam e que vozes têm legitimidade.

Inserida no marco do Sul Global, essa análise evidencia que a colonialidade do poder (Quijano, 2000) e o epistemicídio (Santos, 2010) continuam a estruturar os sistemas educacionais latino-americanos. Contudo, também revela que as disputas curriculares são espaços privilegiados para questionar tais hierarquias, seja pela

mobilização social, como no Chile, seja pela atuação de intelectuais e educadores críticos, como no Brasil.

Em síntese, a discussão mostra que Brasil e Chile avançaram em reconhecer formalmente a diversidade, mas permanecem presos a estruturas coloniais e neoliberais que esvaziam a interculturalidade de sua potência crítica. O desafio consiste em transformar esse princípio de enunciado normativo em fundamento político-pedagógico, capaz de sustentar práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a consolidação de um Sul Global epistêmica e culturalmente plural.

## Conclusões

A análise comparada das reformas curriculares realizadas no Brasil e no Chile entre 2019 e 2022 tem permitido demonstrar que a interculturalidade, embora reconhecida em discursos oficiais, permanece tensionada por lógicas globais de padronização e por estruturas coloniais que limitam seu potencial crítico. O que temos visto é que em ambos os países, a diversidade é enunciada como princípio, mas enfrenta obstáculos significativos para converter-se em prática efetiva de valorização de saberes plurais e de promoção da justiça social.

No Brasil, a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC reafirmou a centralidade de competências e habilidades em consonância com agendas globais, mas reduziu o espaço para uma interculturalidade substantiva, sobretudo pela ausência de políticas robustas de formação docente e de materiais que garantam a efetiva aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No Chile, as Bases Curriculares de 2019 incorporaram explicitamente a diversidade como valor democrático e identitário; contudo, a centralização histórica e os mecanismos de *accountability* reduziram o alcance transformador dessas diretrizes, ainda que o *estallido social* e o processo constituinte tenham ampliado o debate público e tensionado as estruturas vigentes.

Do ponto de vista comparativo, emergem tanto convergências quanto divergências. Convergem ao valorizar a diversidade em nível normativo e ao

reproduzir lógicas globais de controle; divergem quanto ao contexto político e social: no Brasil, predominou uma condução tecnicista e governamental; no Chile, a força dos movimentos sociais e dos povos originários conferiu maior visibilidade ao tema da interculturalidade.

A análise confirma a atualidade da crítica bourdieusiana à reprodução cultural e ilumina a pertinência de compreender o currículo como prática de poder (Sacrístán, 2000), permanentemente disputada em cenários de avanço neoliberal (Apple, 2003). Em diálogo com Walsh (2009) e Candau (2016), evidencia-se que a interculturalidade crítica pode constituir fissura nesse processo, ao tensionar a monoculturalidade e abrir espaço para epistemologias outras. Essa perspectiva, ampliada por Narodowski, Brunner e Mejía, demonstra que a América Latina compartilha dilemas comuns, mas também constrói resistências locais que se afirmam como alternativas decoloniais.

A originalidade da pesquisa reside em articular uma análise comparada crítica de Brasil e Chile com uma inserção empírica situada em ambos os países, o que permite compreender os documentos curriculares em seus contextos políticos de formulação e disputa. Essa combinação confere densidade e legitimidade ao estudo, posicionando-o como contribuição significativa para o debate acadêmico sobre políticas educacionais no Sul Global.

Mais do que descrever limites e avanços, este trabalho aponta para uma agenda futura: ampliar a comparação para outros países latino-americanos, investigar como os princípios interculturais se materializam em práticas escolares e consolidar redes de pesquisa Sul-Sul capazes de disputar a geopolítica do conhecimento.

Daí concluímos até então, que a interculturalidade crítica não pode ser reduzida a ornamento normativo: ela é uma decisão política sobre quais vozes, saberes e culturas são reconhecidos como legítimos. No contexto latino-americano, essa decisão equivale a disputar o próprio sentido de currículo e, nesse gesto, afirmar o protagonismo do Sul Global na construção de futuros mais plurais e descoloniais.

## Referências

- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BALL, S. J. **Políticas educacionais globais: novas formas de governança.** Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- BRUNNER, J. J. La educación en Chile: entre la continuidad y la ruptura. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Santiago, v. 52, n. 1, p. 7-33, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1>.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural: entre concepções, tensões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2016.
- CARRASCO, A.; GUTIÉRREZ, A. Interculturalidad en la educación chilena: avances y desafíos. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Santiago, v. 56, n. 2, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2>.
- CURY, C. R. J.; SILVA, M. R. A BNCC e o novo ensino médio: tensões e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 72, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237238>.



FERREIRA, E.; SILVA, M. R. Novo ensino médio: desigualdades e exclusões no currículo brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e238123, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238123>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MEJÍA, M. R. Educación intercultural y pedagogías insurgentes en América Latina. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 30, n. 77, p. 45-60, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Bases Curriculares de la Educación Media**. Santiago: MINEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

NARODOWSKI, M. Currículo y globalización: dilemas latinoamericanos. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 25, n. 45, p. 15-32, 2016.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. **Toward a science of comparative education**. New York: Macmillan, 1969.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Revista CLACSO**, Buenos Aires, p. 93-126, 2000.

ROJAS, M.; VILLALOBOS, C. Interculturalidad y políticas educativas en Chile: avances y tensiones actuales. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Santiago, v. 58, n. 1, p. 45-62, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1>.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.



SCHRIEWER, J. Educação comparada: transferência de políticas educacionais e a construção de discursos globais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 279-289, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200007>.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.