



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

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

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM COM ALUNOS INTERNACIONAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU – PR.**

FLÁVIA DAMACENA BANDEIRA

Foz do Iguaçu
2026

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

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

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM COM ALUNOS INTERNACIONAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU – PR.**

FLÁVIA DAMACENA BANDEIRA

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.

Orientadora: Profa. Dra. Natália dos Santos Figueiredo

Foz do Iguaçu
2026

FLÁVIA DAMACENA BANDEIRA

**PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM COM ALUNOS INTERNACIONAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU – PR.**

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

Orientadora: Profa. Dra. Natália dos Santos Figueiredo
UNILA

Co-orientadora: Profa. Dra. Laura Janaína Dias Amato
UNILA

Profa. Dra. Bruna Macedo De Oliveira Rodrigues
UNILA

Profa. Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini
UFRGS

Foz do Iguaçu, 14 de fevereiro de 2026

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

B214

Bandeira, Flavia Damacena.

Práticas e saberes docentes no processo de ensino e aprendizagem com alunos internacionais do ensino fundamental nas escolas municipais de Foz do Iguaçu PR / Flavia Damacena Bandeira. - Foz do Iguaçu, 2026. 118 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2026.

Orientadora: Natália dos Santos Figueiredo.

1. Educação multicultural. 2. Ensino - Práticas docentes. 3. Ensino - Aprendizagem de estudantes internacionais. I. Figueiredo, Natália dos Santos. II. Título.

CDU 376.7

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, força e sabedoria ao longo desta caminhada. Sem o seu cuidado em todas as etapas, desde a aprovação até a consolidação desta pesquisa, nada disso teria sido possível. À minha família, pelo amor, apoio e incentivo constantes. Em especial, ao meu esposo, que em todos os momentos me encorajou a continuar, pela compreensão durante as longas jornadas de estudo e por assumir com dedicação o cuidado com nossos filhos nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar a esta pesquisa. Aos meus filhos, razão da minha vida, que diariamente me ensinam que, embora a maternidade exija muito de nós, mães, ela também nos fortalece e nos transforma continuamente.

Sou profundamente grata à minha orientadora, Natália dos Santos Figueiredo, pela parceria, confiança, disponibilidade e pelos ensinamentos que ultrapassaram os limites deste trabalho. À minha querida professora Juliana Pasini, que levarei para sempre em meu coração e em minha trajetória, pelo incentivo desde o momento em que manifestei o desejo de ingressar no mestrado, pelo apoio constante e pelas leituras indicadas, que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa. À professora Laura Amato, cuja presença foi essencial nesta jornada, pelos conhecimentos compartilhados e pelas valiosas contribuições que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latinos-Americanos (PPGIELA), pelas aprendizagens construídas coletivamente e pelas contribuições teóricas que fortaleceram minha formação acadêmica. Aos participantes da pesquisa, que compartilharam suas vivências e experiências com generosidade, tornando este estudo possível.

Aos amigos, pelas conversas, pela escuta atenta e pela presença constante ao longo desta trajetória, bem como àqueles que conheci ao longo destes dois anos de mestrado.

Este trabalho representa, sem dúvida, uma realização não apenas profissional, mas também pessoal, que reforçou minha confiança e a consciência do meu potencial ao longo de todo o processo, mesmo nos momentos em que pensei que não seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise sobre as práticas e os saberes dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos internacionais no ensino fundamental 1 (1° ao 5° ano) nas escolas municipais de Foz do Iguaçu-PR. A motivação para a realização deste estudo decorre da experiência docente da autora e dos relatos de educadores acerca dos desafios enfrentados em termos de comunicação e no processo de ensino-aprendizagem em um ambiente caracterizado pela diversidade cultural. A presença de estudantes de diversas nacionalidades nas escolas municipais é um reflexo do intenso fluxo migratório na região, além disso está relacionado à construção da UNILA em 2010, no município, que atende a uma diversidade cultural, engloba inúmeras nacionalidades, e muitos estudantes que não vem sozinhos para estudar, mas também trazem suas famílias ou as constituem por aqui, o que exige a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adequadas para assegurar uma educação equitativa. A pesquisa busca compreender as características da formação cultural do município e os impactos dos movimentos migratórios na educação. Ademais, reflete sobre a escola sob uma perspectiva inclusiva, identificando barreiras e oportunidades para a construção de um ensino que valorize a diversidade cultural. Outro aspecto central é o papel do professor na inclusão de alunos internacionais, identificando os desafios enfrentados no ensino, com ênfase nas barreiras linguísticas e nas estratégias adotadas pelos educadores para superá-las. A metodologia empregada é de natureza qualitativa dividida em duas etapas, na primeira utilizou-se um questionário online direcionado aos docentes da rede municipal, como instrumento de pesquisa, desenvolvido por meio do Google Forms, e que foi amplamente divulgado, resultando na participação de 108 educadores. O questionário consistiu em 11 perguntas, combinando questões objetivas e discursivas, com o intuito de proporcionar uma visão abrangente sobre as experiências docentes no ensino de alunos internacionais. Na segunda etapa, buscou-se analisar os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) voltados para o acolhimento linguístico, a inclusão e a participação dos alunos. Em relação aos resultados, identificou-se que a barreira linguística é o maior desafio enfrentado pelos professores, além da oferta de apenas uma formação aos docentes, em que a inscrição é de livre adesão. Diante desse cenário, a pesquisa enfatiza a importância da ampliação da formação continuada dos professores, bem como do desenvolvimento de metodologias que promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural, assegurando o direito à educação para todos os estudantes.

Palavras-chave: Interculturalidade; Práticas docentes; ensino-aprendizagem de estudantes internacionais.

RESUMEN

Esta investigación propone un análisis sobre las prácticas y los saberes de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes internacionales en la educación primaria (1.º a 5.º grado) en las escuelas municipales de Foz do Iguaçu-PR. La motivación para la realización de este estudio surge de la experiencia docente de la autora y de los relatos de educadores acerca de los desafíos enfrentados en términos de comunicación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno caracterizado por la diversidad cultural. La presencia de estudiantes de diversas nacionalidades en las escuelas municipales es un reflejo del intenso flujo migratorio en la región; además, está relacionada con la creación de la UNILA en 2010, en el municipio, la cual atiende a una diversidad cultural e incluye numerosas nacionalidades. Muchos estudiantes no llegan solos para estudiar, sino que también traen a sus familias o las constituyen en el lugar, lo que exige la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias adecuadas para asegurar una educación equitativa. La investigación busca comprender las características de la formación cultural del municipio y los impactos de los movimientos migratorios en la educación. Asimismo, reflexiona sobre la escuela desde una perspectiva inclusiva, identificando barreras y oportunidades para la construcción de una enseñanza que valore la diversidad cultural. Otro aspecto central es el papel del docente en la inclusión de estudiantes internacionales, identificando los desafíos enfrentados en la enseñanza, con énfasis en las barreras lingüísticas y en las estrategias adoptadas por los educadores para superarlas. La metodología empleada es de naturaleza cualitativa y se divide en dos etapas. En la primera, se utilizó un cuestionario en línea dirigido a los docentes de la red municipal como instrumento de investigación, desarrollado a través de Google Forms y ampliamente difundido, lo que resultó en la participación de 108 educadores. El cuestionario constó de 11 preguntas, combinando cuestiones objetivas y discursivas, con el fin de proporcionar una visión amplia sobre las experiencias docentes en la enseñanza de estudiantes internacionales. En la segunda etapa, se buscó analizar los cursos de formación ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación (SMED) orientados a la acogida lingüística, la inclusión y la participación de los estudiantes. En cuanto a los resultados, se identificó que la barrera lingüística es el mayor desafío enfrentado por los docentes, además de la oferta de solo una formación para los profesores, cuya inscripción es de adhesión voluntaria. Ante este escenario, la investigación enfatiza la importancia de ampliar la formación continua de los docentes, así como de desarrollar metodologías que promuevan la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, garantizando el derecho a la educación para todos los estudiantes.

Palabras clave: Interculturalidad; Prácticas docentes; enseñanza-aprendizaje de estudiantes internacionales.

ABSTRACT

This research proposes an analysis of teachers' practices and knowledge in the teaching–learning process with international students in elementary education (1st to 5th grade) in municipal schools in Foz do Iguaçu, Paraná. The motivation for conducting this study stems from the author's teaching experience and from educators' accounts of the challenges faced in terms of communication and in the teaching–learning process within an environment characterized by cultural diversity. The presence of students of various nationalities in municipal schools reflects the intense migratory flow in the region and is also related to the establishment of UNILA in 2010 in the municipality, which serves a culturally diverse population encompassing numerous nationalities. Many students do not come alone to study but also bring their families or form them locally, which requires the implementation of inclusive pedagogical practices and appropriate strategies to ensure equitable education. The research seeks to understand the characteristics of the municipality's cultural formation and the impacts of migratory movements on education. Furthermore, it reflects on the school from an inclusive perspective, identifying barriers and opportunities for building a form of education that values cultural diversity. Another central aspect is the role of the teacher in the inclusion of international students, identifying the challenges faced in teaching, with an emphasis on linguistic barriers and on the strategies adopted by educators to overcome them. The methodology employed is qualitative in nature and is divided into two stages. In the first stage, an online questionnaire was used as a research instrument and was directed at teachers in the municipal school system. It was developed using Google Forms and widely disseminated, resulting in the participation of 108 educators. The questionnaire consisted of 11 questions, combining objective and open-ended items, with the aim of providing a comprehensive overview of teachers' experiences in teaching international students. In the second stage, the study sought to analyze the training courses offered by the Municipal Department of Education (SMED) focused on linguistic support, inclusion, and student participation. Regarding the results, it was identified that the language barrier is the greatest challenge faced by teachers, in addition to the provision of only one training opportunity for educators, with enrollment being voluntary. Considering this scenario, the research emphasizes the importance of expanding teachers' continuing education, as well as developing methodologies that promote inclusion and respect for cultural diversity, ensuring the right to education for all students.

Keywords: Interculturality; Teaching practices; Teaching–learning of international students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da Mesquita Omar Ibn Al-Khatab, Foz do Iguaçu	22
Figura 2 – Dados relacionados ao número de registros de crianças e adolescentes segundo faixa etária	28
Figura 3 – Nacionalidades declaradas de estudantes internacionais em CMEIs e EMEFs.	30
Figura 4 – Número de aluno internacional por escola	31
Figura 5 – Fachada do supermercado	59
Figura 6 – Imagem do termo de consentimento do questionário aplicado aos docentes	66
Figura 7 – Cronograma da formação para os professores (2024)	71
Figura 8 – Curso de extensão e capacitação (2024)	72
Figura 9 – Abertura da Feira cultural escola Érico Veríssimo	90
Figura 10 – Apresentação de dança na feira cultural escola Érico Veríssimo.	90
Figura 11 – Receita culinária de comida típica da Venezuela	91
Figura 12 – Cultura do país, músicas, pontos turísticos	91
Figura 13 – A Cultura Venezuelana	92
Figura 14 – Página do projeto Pedagogia de Fronteira na rede social Instagram	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário para coleta de dados	66
Quadro 2 – Problemas estruturais e falas dos docentes (Pergunta nº 8)	77
Quadro 3 – Diferenças significativas entre ensinar alunos estrangeiros e brasileiros (Pergunta nº 11)	85
Quadro 4 – Pergunta 9: Quais estratégias existem na escola para promover a inclusão e participação do aluno estrangeiro em sala?	87
Quadro 5 – Categorias de estratégias utilizadas por professores no atendimento a alunos internacionais.	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Há quanto tempo você é professor? (Pergunta n°1)	74
Gráfico 2 – Considerando os desafios apresentados, qual deles você enfrenta no processo ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros? (Pergunta n°4)	75
Gráfico 3 – Línguas declaradas de estudantes internacionais com matrículas ativas em CMEIs e EMEFs.	78
Gráfico 4 – Você tem algum aluno estrangeiro que tenha outro idioma como língua materna em sua sala de aula? (Pergunta n°3)	79
Gráfico 5 – Idiomas informados pelos docentes	79
Gráfico 6 – Você fala algum outro idioma além do português? (Pergunta n°2)	80
Gráfico 7 – Línguas faladas pelos professores respondentes da pesquisa	80
Gráfico 8 – Com que frequência você enfrenta dificuldade na comunicação com esses alunos devido às barreiras linguísticas? (Pergunta n°6)	82
Gráfico 9 – Utiliza algum recurso adicional para melhorar a didática ou ensino-aprendizagem dos alunos? (Pergunta n°5).	94
Gráfico 10 – Você já recebeu ou buscou alguma formação específica para trabalhar com alunos estrangeiros? (Pergunta n°7)	99
Gráfico 11 – Categoria de respostas sobre recursos que docentes consideram úteis para o ensino. (Pergunta n° 10).	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIFI – Associação Comercial e Empresarial de Foz do Iguaçu

AVA – Programa de Avaliação do Rendimento Escolar

AVAMEC – Ambiente virtual de aprendizagem do ministério da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

BRASIL – República Federativa do Brasil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IAP – Investigação-Ação Participativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPR – Instituto Federal do Paraná

ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NTM – Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal

OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais

OIM – Organização Internacional para as Migrações

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira

PMFI – Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu

PPG IELA – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PSIN – Processo Seletivo para Estudantes Indígenas

RCO – Registro de Classe Online

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação do Estado do Paraná

SESu-MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SID – Sistema de Informações Digitais

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SINPREFI – Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Foz do Iguaçu

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. INTERCULTURALIDADE ESCOLAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA	17
1.1 CARACTERÍSTICAS DA FRONTEIRA, A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU E OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E SEUS REFLEXOS	20
2. ENSINO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL.	33
2.1 - A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: DESAFIOS E INCLUSÃO DE ALUNOS INTERNACIONAIS.....	46
2.1.1 - A construção de uma escola intercultural nas regiões de fronteira: desafios e estratégias para a integração de alunos internacionais	56
3. ETAPA METODOLÓGICA: O PERCURSO REALIZADO	64
3.1 ETAPA 1: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	64
3.2 ETAPA 2: ANÁLISE DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E DAS FORMAÇÕES DOCENTES OFERECIDAS PELA REDE MUNICIPAL	68
4. ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	73
4.1.1 A barreira linguística como desafio para a comunicação no ambiente escolar	74
4.1.2 Práticas pedagógicas em uso atualmente	86
4.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
115	
APÊNDICE B - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	116
ANEXO A – RELATÓRIO DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO REFERENTES AO ANO DE 2024	117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se originou da minha experiência de nove anos como professora no município, assim como dos relatos cotidianos dos colegas de trabalho sobre os desafios e dificuldades de compreender e ser compreendido por alunos internacionais no processo de ensino-aprendizagem. Embora eu seja natural de Foz do Iguaçu-PR, durante minha época escolar, especialmente na escola onde estudei até a oitava série (nono ano), não tive colegas internacionais, o que limitou a diversidade cultural em sala de aula. No entanto, enquanto ainda cursava o magistério, tive a oportunidade de estagiar em um colégio da rede privada, na educação infantil. Foi nesse ambiente que pude vivenciar de perto a diversidade cultural existente em nosso município, com alunos descendentes de famílias vindas da China, Índia, Líbano, entre outros e perceber como a cultura se reflete no espaço escolar.

Em 2016, iniciei minha carreira profissional na Prefeitura de Foz do Iguaçu-PR. Naquele período, o número de alunos internacionais era menor, cerca de 340 estudantes na rede, mas os professores já enfrentavam dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com esse público, sobretudo devido à barreira linguística. Diante desses desafios, sentimo-nos impedidos de agir de forma efetiva, uma vez que não havia (e ainda não há) políticas públicas consistentes nem formação docente voltada à melhoria das metodologias em sala de aula. Assim, o professor era levado a buscar soluções de maneira autônoma, o que muitas vezes não se mostrava adequado, resultando em uma sensação de desassistência e na crença de que o aluno se adaptaria gradualmente ao idioma e ao ambiente escolar no qual estava inserido.

Observa-se que na ausência de uma avaliação que identifique o nível de aprendizagem da criança que é matriculada na escola, fica a cargo do professor realizar esse diagnóstico conforme suas possibilidades e percepções das necessidades do aluno, e por vezes o professor também não domina outra língua. Esse cenário reforça um contexto de precarização do trabalho docente, que precisa buscar soluções alternativas por conta própria para a inclusão dos alunos internacionais no contexto da sala de aula, causando esgotamento e sobrecarga de trabalho desses profissionais. Não há uma orientação que direcione e conduza esse

atendimento, tampouco se conhece sobre as etapas de escolarização já realizadas pela criança em seu país de origem. Como saber, então, o que ele deveria ter aprendido até a idade escolar em que se encontra, se não há um documento orientador que norteie essa ação? Olhar apenas para o currículo brasileiro é, de certa forma, impor uma referência que desconsidera sua trajetória educacional anterior.

Diante desse cenário, as escolas municipais de Foz do Iguaçu, localizadas na região de Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, necessitam avaliar e repensar as práticas docentes atualmente empregadas, a fim de promover de forma mais efetiva a inclusão de alunos internacionais no ensino fundamental I. A migração de indivíduos para Foz do Iguaçu é um fenômeno contínuo, impulsionado por fatores econômicos, sociais e políticos, o que impacta diretamente o ambiente escolar e torna a interculturalidade um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. A compreensão das práticas e saberes dos docentes é essencial para assegurar uma educação inclusiva e equitativa.

A relevância deste estudo está na possibilidade de analisar as estratégias pedagógicas implementadas pelos educadores para abordar a diversidade linguística e cultural no contexto escolar. A realidade da fronteira impõe desafios específicos, como barreiras comunicativas e a necessidade de adaptações curriculares, exigindo dos docentes uma formação contínua e uma sensibilidade sobre as particularidades dos alunos internacionais. Assim, a pesquisa visa contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, promovendo a construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

O objetivo geral desta investigação é examinar as práticas e os saberes dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos internacionais no Ensino Fundamental 1 das escolas municipais de Foz do Iguaçu. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se compreender as características da formação do município e os impactos dos movimentos migratórios na educação; refletir sobre a escola a partir de uma abordagem inclusiva; examinar o papel do professor na inclusão de alunos internacionais e identificar os desafios enfrentados no ensino, com ênfase nas barreiras linguísticas e nas estratégias adotadas pelos educadores.

Esta pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a diversidade cultural pode ser abordada de maneira eficaz no contexto escolar, promovendo a inclusão e assegurando o direito à

educação para todos os indivíduos. Acredita-se ainda ser possível fornecer subsídios teóricos e práticos que possam contribuir para a formação docente e para a elaboração de políticas educacionais que considerem a realidade migratória de Foz do Iguaçu.

Por fim, para uma melhor compreensão da estrutura desta pesquisa, apresenta-se a seguir a organização dos capítulos que compõem este trabalho. O Capítulo 1 discute a interculturalidade escolar na região da Tríplice Fronteira, com ênfase no município de Foz do Iguaçu, abordando os aspectos históricos, sociais e educacionais que configuram o contexto local.

O Capítulo 2 trata da função social da escola, do currículo e da diversidade cultural, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que considerem a pluralidade identitária e cultural presente nas fronteiras, propondo uma educação que transcenda os limites nacionais. O Capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos adotados para a coleta, análise e interpretação dos dados, bem como o percurso investigativo que sustentou o desenvolvimento do estudo.

O Capítulo 4 expõe a análise e discussão dos resultados, interpretando os dados à luz dos referenciais teóricos e evidenciando as principais contribuições e desafios observados. Ao final, o Capítulo 5 reúne as considerações finais, destacando as conclusões do trabalho, suas implicações para o campo educacional e possíveis caminhos para pesquisas futuras.

1. INTERCULTURALIDADE ESCOLAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA

As regiões de fronteira constituem espaços privilegiados para a compreensão das dinâmicas culturais nas quais se evidenciam distinções conceituais entre multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade.

Segundo Weissmann (2018), a multiculturalidade caracteriza-se pela coexistência de diferentes culturas em um mesmo território. A transculturalidade, por outro lado, é permeada pelas relações e trocas entre diferentes culturas, enquanto a palavra interculturalidade começa com o prefixo *inter* “posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p.26).

O conceito de interculturalidade surgiu na primeira metade dos anos 1970 por Mosonyi e González, dois linguistas-antropólogos venezuelanos. Aplicando-o à questão educacional eles descrevem suas experiências com os indígenas *arhuacos*, da região do Rio Negro, na Venezuela. Foi nesse cenário que começaram a surgir as primeiras escolas bilíngues para os povos indígenas, onde pela primeira vez outras línguas além da língua oficial foram introduzidas no espaço escolar. Posteriormente, a discussão sobre a interculturalidade no campo educacional ampliou-se para os movimentos negros latino-americanos, historicamente invisibilizados pela literatura sobre educação intercultural no continente. Em um movimento subsequente, esse debate passou a incluir também as populações afrodescendentes, ampliando o escopo das reflexões críticas sobre cultura, identidade e educação na América Latina (Candau, 2013).

Restrepo (2015), ao discutir os estudos culturais na América Latina, dialoga com Walsh (2010), que os concebe como um projeto intercultural, interepistêmico e de orientação decolonial. Ao empregar o termo interepistêmico, a autora refere-se ao reconhecimento da diversidade de formas de conhecimento presentes nas diferentes culturas e tradições, valorizando-as de modo equitativo.

Nessa perspectiva, a cultura não deve ser compreendida como homogênea ou hierarquizada a partir de um único saber legítimo, mas como um campo plural de produção de conhecimentos. Já a orientação decolonial diz respeito à desconstrução das hierarquizações impostas pelo colonialismo, com o objetivo de promover o

diálogo e a valorização dos saberes historicamente subalternizados. Ela define duas formas de interculturalidade: funcional e crítica, a primeira está alinhada ao discurso da classe dominante e a segunda alinhada ao diálogo democrático entre as culturas.

Na maioria das vezes a abordagem da interculturalidade funcional nas escolas está relacionada às datas comemorativas, feiras, festivais, sem aprofundar o debate, sem sistematizar sobre a diversidade cultural. Comemora-se a diversidade existente, as diversas línguas, por exemplo, porém não se questionam as desigualdades. A interculturalidade funcional acaba refletindo os interesses da classe hegemônica nos livros, nos conteúdos e nos planejamentos elaborados pela escola. Objetiva manter o status quo e os interesses da classe dominante (Santos, Queiroz, 2018, p.370).

A interculturalidade crítica busca reconhecer as composições diversas que nos caracterizam, observando como se estabelecem os relacionamentos entre os grupos, se são incluídos ou excluídos, valorizando as diferentes culturas e promovendo o envolvimento e o interesse em conhecer o outro. Neste sentido, Santos e Queiroz, (2018) dizem que:

Nossas identidades vão sendo construídas na medida em que interagimos com os outros e com o mundo de maneira construtiva tecendo caminhos, experimentando novas possibilidades, deixando que o outro se revele qual como é sem estabelecer preconceitos e aos poucos perceber que nossas identidades não são acabadas, pois nos modificamos à medida que experimentamos e aprendemos com o outro (Santos, Queiroz, 2018, p.371).

Essas práticas de interação com o outro citadas por Santos e Queiroz (2018) já ocorrem no ambiente escolar e não estão distantes da realidade docente. Trata-se de um processo de aprendizagem mútua, baseado na convivência e na troca entre os estudantes. Na prática cotidiana da escola, esse tipo de interação já se manifesta em diferentes situações. Um exemplo é quando um professor organiza a sala de modo que um aluno falante de espanhol, já mais familiarizado com o português, sente-se ao lado de outro estudante recém-chegado ao país, favorecendo a comunicação, o acolhimento e a aprendizagem entre pares. Nesse contexto, formações voltadas para a interculturalidade destinadas aos professores poderiam contribuir para ampliar a compreensão dessas práticas, oferecendo estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças culturais e linguísticas presentes na sala de aula.

Acredita-se que nas escolas poderiam ser realizadas atividades lúdicas que contemplem a diversidade, suas histórias, a literatura, além de jogos e brincadeiras das diversas culturas presentes na tríplice fronteira, não se limitando apenas às culturas do Norte Global e dos colonizadores. Vale lembrar que, no período colonial, vários povos, principalmente os indígenas, foram forçados a interagir de maneira desigual, deixando de lado sua cultura, língua e religião para seguir aquelas impostas pelos colonizadores. Nesse sentido, Suficiel (2020, p. 52) afirma que “a educação indígena, portanto, é o ponto de partida para pensar as práticas educativas interculturais que vão se expandindo mais adiante para as fronteiras”. Tomar como referência princípios presentes na educação indígena intercultural pode contribuir para a promoção e o reconhecimento das diferentes culturas de forma mais igualitária, sem impor uma sobre a outra ou exigir que as culturas historicamente colonizadas se adequem às dos colonizadores.

O estudo da autora aponta que a implementação de uma escola intercultural revelou-se um processo complexo. Contudo, ao invés de promover o diálogo entre culturas, acabou-se impondo aos estudantes conteúdos desconsiderando seus próprios saberes, experiências e língua, o que contraria os princípios da interculturalidade. Essa prática não difere do que ocorre em muitas escolas no Brasil, especialmente na região de fronteira em Foz do Iguaçu. Embora se estime que no Brasil sejam faladas mais de 250 línguas, esses números não recebem o devido reconhecimento, já que o país é frequentemente visto como monocultural e monolíngue.

Assim, nas escolas de Foz, as crianças internacionais matriculadas enfrentam incompreensão e são forçadas a aprender um novo idioma, o português. Em alguns casos, quando a criança possui uma língua materna diferente e ainda está em fase de desenvolvimento da fala, a escola exige que os responsáveis falem apenas português com ela para que desenvolvam o idioma e o vocabulário.

Generalì e Cogo (2023) mencionam o conceito de fronteira tanto como uma demarcação física quanto como um marco simbólico, representando um espaço imaterial de tensão. As fronteiras nacionais têm sido analisadas menos como limites de soberanias territoriais estabelecidos por tratados internacionais e mais como zonas e regiões transfronteiriças concretas, heterogêneas, múltiplas e dinâmicas em suas configurações econômicas, sociais, culturais e políticas. Logo, existe uma singularidade que caracteriza o território de fronteira, um local ímpar onde se

estabelece uma cultura de contato entre duas ou mais nações, observando-se a fusão de elementos culturais e linguísticos, permeados por diferenças, desigualdades e hierarquias de poder.

Dessa forma, a escola situada nesse contexto de fronteira poderia enriquecer o processo educacional com essa diversidade cultural existente, tendo como base o respeito mútuo, a valorização de todas as culturas e o reconhecimento delas, indo além da coexistência, envolvendo um diálogo ativo e a troca de práticas e conhecimentos entre as culturas. Nesta perspectiva, Queiroz e Santos (2018, p.365) dizem que “a escola se encontra imersa em um turbilhão cultural, pois, além de sua própria cultura instituída por meio de regras, diretrizes e planejamento, não pode desconsiderar o fazer cultural dos indivíduos que ingressam em seus espaços”, evidenciando que a cultura, de fato, influencia e é relevante ao fazer pedagógico.

Um ambiente intercultural também envolve a interação entre alunos de diversas origens, permitindo que aprendam e conheçam as culturas uns dos outros, incluindo modos de vida, festas e histórias, o que amenizaria estereótipos e visões negativas de qualquer grupo social, promovendo o entendimento intercultural. A interculturalidade deve ser vista como uma fonte de riqueza e não como uma barreira na escola. Ela deve ser entendida como uma fonte de riqueza para a escola, pois permite o diálogo entre diferentes culturas, saberes e experiências. No entanto, é importante reconhecer que esse processo não ocorre de forma simples. Existem tensões que fazem parte da convivência entre diferentes visões de mundo, valores e práticas culturais presentes no ambiente escolar. Essas tensões podem aparecer em situações como dificuldades de comunicação, por exemplo, ou na forma como o currículo escolar valoriza algumas culturas e invisibiliza outras.

Reconhecer essas tensões não significa negar a importância da interculturalidade, mas sim compreender que ela é um processo complexo, que exige diálogo e reflexão crítica. Ao admitir as dificuldades, torna-se possível enfrentá-las de maneira mais consciente, transformando os conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo dentro da escola.

A interculturalidade, embora desafiadora, traz enormes benefícios para uma educação que pense diversamente a construção de valores, pois, inicialmente, a troca de experiências entre os diferentes grupos que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando quaisquer formas de

discriminação ao pluralismo sociocultural, seja ele linguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, entre outros (Queiroz, Santos, 2018).

Amato e Thochez (2020), na obra “*Histórias que contamos e sensibilizamos: Educação intercultural e linguística em escolas na fronteira*”, defendem que a escola, especialmente em Foz do Iguaçu, deve considerar as especificidades de seu contexto social e geográfico. Para as autoras, é fundamental reconhecer os sujeitos escolares em suas narrativas e identidades, pois somos seres constituídos pela linguagem em contextos diversos e complexos, o que resulta em uma pluralidade identitária. Situada em uma região trinacional, Foz do Iguaçu é marcada pela convivência de diferentes culturas e línguas nacionais, o que influencia diretamente os indivíduos ali inseridos.

Na pesquisa realizada por Amato e Thochez, destaca-se a presença simultânea de três países, Brasil, Paraguai e Argentina e de três línguas oficiais, que coexistem e circulam no cotidiano dos contextos sociais da fronteira. Diante dessa realidade, as autoras defendem que a escola deve refletir sua comunidade local, integrando-se a ela e representando a diversidade linguística e cultural presente na região. No entanto, a ausência de políticas públicas educacionais voltadas especificamente para contextos fronteiriços limita a atuação das instituições de ensino, comprometendo sua capacidade de oferecer uma educação verdadeiramente plural, que valorize as línguas, culturas e histórias de vida dos estudantes.

Acredita-se que quando um professor recebe um aluno internacional em sua sala de aula, ele reconhece a riqueza que o aluno traz consigo, uma bagagem vasta de conhecimento e experiências. Ao valorizar essa diversidade cultural, o professor busca promover um ambiente de aprendizado acolhedor e significativo, que fortaleça os laços entre os alunos e suas diferentes origens culturais.

1.1 CARACTERÍSTICAS DA FRONTEIRA, A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU E OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E SEUS REFLEXOS

O município de Foz do Iguaçu está localizado no extremo Oeste do Paraná e faz fronteira com as cidades de *Puerto Iguazú* (Argentina) e *Ciudad Del Este* (Paraguai), configurando assim a particularidade de trílice fronteira ao município. Sobre o desenvolvimento do município de Foz do Iguaçu, tal como ocorreu com

outras regiões de fronteira, apresenta uma história de formação e processo de ocupação de seu território fortemente marcada por conflitos, por desapropriações que ocasionaram uma fragmentação territorial dos indígenas e o extermínio de etnias que habitavam a região, como os povos Jê. Imigrantes estrangeiros e migrantes advindos de outros estados brasileiros também ajudaram a construir a diversidade da região que, atualmente, abriga cerca de 81 etnias diferentes, com expressões culturais diversas (Suficiel, 2020).

Desde a formação do município até a fundação oficial, 1914, Foz do Iguaçu já era habitada por pessoas oriundas de outras regiões do Brasil e do exterior. Neste período começaram a chegar também os árabes de origem sírio libanesa, eles traziam consigo tecidos, panelas, bijuterias e todo tipo de mercadoria para a comercialização ambulante, o que resultou em um crescimento significativo (Lima, 2010). Por volta de 1940, esse grupo foi impulsionado pelo comércio no Paraguai em busca de melhor qualidade de vida, além disso, contribuiu com a cultura do município ao trazer suas tradições e costumes para a região, uma dessas contribuições foi a construção da mesquita *Omar Ibn Al-Khatab*, concluída em 1983, localizada no bairro polo centro, e esse bairro e seus arredores passaram a acolher muitos migrantes de países árabes e seus descendentes (Jalil, 2020, p.59).

Abaixo uma foto da mesquita, registro da autora, em uma visita feita com um grupo de colegas durante a graduação em 2015.

Figura 1 – Fotografia da Mesquita *Omar Ibn Al-Khatab*, Foz do Iguaçu



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Além da presença árabe, a cidade também foi fortemente marcada pela migração paraguaia. A contribuição desse grupo permanece significativa até os dias de hoje, evidenciada, por exemplo, pela existência do bairro conhecido como “Vila Paraguai”. No passado, a população local era em grande parte composta por paraguaios, realidade que mudou ao longo do tempo. Ainda assim, os paraguaios representam o maior número de migrantes no município de Foz do Iguaçu -PR, conforme demonstram os dados do Observatório das Migrações Internacionais (Obmigra), referentes ao período de 2010 a 2022 e divulgados no site H2Foz¹, observa-se que:

Foz do Iguaçu reúne 95 nacionalidades, mostra recente retrato do cosmopolitismo [...] sem surpresa, os irmãos paraguaios somam o maior número de registros: sete mil. A presença venezuelana em Foz do Iguaçu, resultado sobretudo de políticas de cooperação e educacionais, com 1,6 mil pessoas, supera a de vizinhos da Argentina (1.224) e também do Líbano (1.080), imigrantes de longa trajetória nesta paragem. A grande maioria das nacionalidades, possui abaixo de cem representantes na cidade, demonstra o relatório. Há indivíduos de 24 nações, de distintas regiões do planeta, a exemplo de cidadãos da Albânia, Butão, Ilhas Maurício, Libéria, Nova Zelândia, São Tomé e Príncipe e Somália (H2Foz, 2023).

Paro (2016) acrescenta que os ciclos de desenvolvimento do município contribuíram para o crescimento populacional da região, promovendo o crescimento econômico e o desenvolvimento da cidade. Contudo, a construção da Ponte Internacional da Amizade sobre o Rio Paraná e a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, além de aumentar a densidade populacional ao atrair milhares de trabalhadores, alteraram também os contextos sociais, de moradia e trabalho da população.

Em 1974, com o início das obras da Hidrelétrica de Itaipu, Foz do Iguaçu recebeu um grande contingente de operários que se estabeleceram no município junto com suas famílias. Esse movimento resultou em um expressivo crescimento populacional, um aumento de 383% entre as décadas de 1970 e 1990. Durante esse período, cerca de 40 mil trabalhadores foram empregados na construção da hidrelétrica, o que provocou intensas transformações urbanas e sociais.

Como relata Lima (2010) em sua obra *Foz do Iguaçu no contexto da história*, esse processo marcou profundamente a trajetória da cidade:

¹ Informações acessadas em 13/10/2024, disponível em: <https://www.h2foz.com.br/geral/95-nacionalidades-foz-do-iguacu/>.

A região começa a se transformar num “formigueiro” humano. Entre 1975 e 1978, mais de 9 mil moradias foram construídas nas duas margens para abrigar os homens que atuam na obra. Até um hospital é construído para atender os trabalhadores. Na época, Foz do Iguaçu era uma cidade com apenas duas ruas asfaltadas e cerca de 20 mil habitantes, em dez anos, a população passa para 101.447 habitantes (Lima, 2010, p.199).

Após a conclusão da construção da usina de Itaipu, muitas pessoas continuaram morando em Foz do Iguaçu e não voltaram para suas terras de origem. Muitos constituíram suas famílias e fizeram do município um lugar para viver e pertencer, fazendo com que a formação populacional de Foz do Iguaçu se tornasse diversa e única. Segundo a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (PMFI), o censo de 2022 constatou que o município teve um aumento de 11,45% no número de moradores, alcançando um total de 285.415 habitantes. Com isso, a cidade se tornou a sétima maior do Paraná em número de habitantes.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja coleta de dados começou em agosto de 2022, confirma Foz do Iguaçu como a sétima cidade do Paraná em número de habitantes. A mais populosa é Curitiba, com 1.733.733 habitantes. Em seguida vem Londrina (555.937), Maringá (409.657), Ponta Grossa (358.367), Cascavel (348.051) e São José dos Pinhais (329.222). O estado tem mais de 11,8 milhões de moradores, o maior da região Sul do país em termos de população (PMFI, 2023).

A tríplice fronteira é caracterizada pela multiculturalidade, que faz dela um ambiente único para interações e para o crescimento cultural. O município atrai pessoas de diversas partes do mundo, motivadas por estudo, trabalho, lazer, cultura, refúgio e outros motivos. Essas pessoas transformam o município em um lugar de permanência e não apenas de passagem. Esses imigrantes se estabelecem aqui trazendo consigo suas famílias, culturas e idiomas, contribuindo assim para a multiculturalidade na população iguaçuense. Kuerten (2019) afirma que é comum deparar-se com outras línguas na fronteira, não somente o espanhol e o guarani (línguas oficiais entre os países vizinhos), mas também coreano, libanês, árabe, chinês, japonês, entre tantos outros.

A fronteira configura-se como um espaço social; um espaço real, e também um espaço que se significa simbolicamente. Logo, a necessidade de pensarmos a fronteira não apenas como um espaço geográfico configurado pelo contato, permeabilidade, troca, mistura, hibridismo, mestiçagem cultural e étnica que se estabelecem nessa zona. Mas como uma rica e completa

soma dos mais diversos fatores, dentre eles o linguístico (Sturza; Hatsch, 2016, p.88).

Diversos fatores tornam Foz do Iguaçu uma cidade de grande relevância estratégica na América do Sul, juntamente com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazú* (Argentina), especialmente pelo intenso fluxo de pessoas, impulsionado não apenas pelas atividades turísticas, que representam apenas uma de suas múltiplas dimensões, mas também pela mobilidade cotidiana de indivíduos que residem em um dos países e trabalham em outro, o que é comum na tríplice fronteira. A relevância da cidade seria certamente muito menor, não fossem suas potencialidades turísticas, pois a Hidrelétrica de Itaipu e as Cataratas do Iguaçu, devido ao potencial turístico internacional, conectam intensamente Foz do Iguaçu com diversas outras regiões e nações (Roseira, 2006, p.05).

A consolidação de Foz do Iguaçu tem impacto direto na economia local. Apenas com matrículas e mensalidades, o setor da educação movimenta cerca de 1655 milhões de reais por ano (ACIFI, 2020). Esse cenário permite que o município retenha seus próprios estudantes, evitando o êxodo para outras cidades ou estados, ao mesmo tempo em que atrai novos alunos de diferentes regiões. Essa nova população estudantil, além de dinamizar a economia local por meio do consumo de produtos e serviços, também contribui para outros setores, como gastronomia, lazer e bem-estar, incluindo restaurantes, bares e academias.

A instalação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2010, representou um marco importante para o desenvolvimento cultural e acadêmico da cidade. A instituição reúne estudantes de diferentes países da América Latina e Caribe, muitos dos quais se estabelecem na cidade com seus familiares, seja temporariamente ou por períodos mais longos, ampliando o caráter multicultural de Foz do Iguaçu. Além disso, desde 2019 a instituição realiza Processo Seletivo para Estudantes Indígenas (PSIN) através de um edital específico para os discentes que é divulgado anualmente. Essa modalidade de ingresso vem ampliando o número de alunos indígenas ano a ano, atualmente chega ao número de 201 estudantes de diversos povos originários, os dados coletados começaram a partir do ano de 2023.

A instituição destaca-se também por uma educação bilíngue para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue e intercultural.

De acordo com os dados da atuação no território e na integração, apresentados nos indicadores de 2024, estão listadas as línguas faladas na universidade, conforme citadas no documento, sendo elas: angaité e enxet, árabe, castellano, coreano, *akan* (*asante twi*), alemão, crioulo, haitiano, cubeo, espanhol, francês, guanano, guarani, paraguaio, inglês, italiano, *jopará kichwa*, Libras, mandarim, português, *hãtxa kuin*, *quechua*, *tikuna*, variedades do guarani (*mbya*, *ava*, padrão e correntino). Além dessa riquíssima diversidade cultural, a universidade possui discentes de mais de 30 países com compromisso de atuação regional, em especial, na própria tríplice fronteira.

O documento ainda aponta que:

A comunidade acadêmica da UNILA é formada por pessoas de todo o mundo. São 1.610 estudantes internacionais, o que corresponde a aproximadamente 38% do total de estudantes da instituição. No total, entre discentes brasileiros e internacionais, a UNILA apresenta, em 2024, 4.209 matriculados, quantitativo que inclui discentes em mobilidade. Além do Brasil, compõem o corpo estudantil da UNILA estudantes provenientes de 12 países da América do Sul, 09 da América Central e Caribe, 02 da América do Norte, 05 da África e 03 do Oriente Médio. Os três países que têm maior representatividade de número de estudantes são Paraguai (337), Colômbia (313) e Haiti (284). (UNILA, 2024, p.31).

Essa diversidade também se manifesta no corpo docente da instituição, formado por professores de diferentes nacionalidades. A maioria é composta por brasileiros (351), seguida por argentinos (16), Peru e Colômbia apresentam o mesmo número de docentes, com 12 representantes cada. Além disso, há professores oriundos de países como Cuba, Bolívia, Venezuela, Espanha, Paraguai, Senegal, entre outros, o que evidencia o caráter multicultural da universidade.

Com esse movimento, a região de fronteira vem se tornando, gradualmente, um território fértil para a produção cultural. As margens, conforme observam Oderich e Baldi (2020), formam uma zona de transição, um espaço que não pertence inteiramente a um ou outro país, mas que configura algo novo, híbrido. As conexões entre agentes do campo cultural começam a se intensificar nesse ambiente único. Nos últimos anos, a cidade tem registrado um aumento expressivo da população migrante, o que reforça sua diversidade e impulsiona seu desenvolvimento contínuo em diferentes dimensões: econômica, turística e social.

Oliveira (2012, p.18) descreve Foz do Iguaçu como “um poliedro irregular, cujas faces além de múltiplas são também diferentes”, uma metáfora que traduz

bem a complexidade e a multiplicidade de modos de vida, identidades e culturas presentes na fronteira. Ainda segundo o autor, as fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina são líquidas e fluídas, difíceis de serem delimitadas por características fixas ou rígidas.

Embora a região de fronteira abrigue uma diversidade de línguas e povos, a interação entre esses grupos ainda é limitada, frequentemente dificultada por barreiras culturais, identitárias e pela falta de políticas de acolhimento por parte do poder público municipal. Apesar da convivência ser cotidiana, ela muitas vezes é marcada por preconceitos e exclusões, especialmente devido às dificuldades de comunicação provocadas pelas diferenças linguísticas. A ausência de uma língua comum, como o português, o espanhol, ou o guarani agrava os desafios dessa convivência.

Nesse contexto, surge o uso do "portunhol" como uma solução considerada improvisada para a comunicação. Seria uma mistura espontânea entre palavras, que, apesar de suas limitações, permite certo nível de entendimento entre os falantes do português e espanhol. Para Sturza (2019), trata-se de um idioma surgido a partir da interação entre o português e o espanhol, sendo considerado tanto uma língua de contato quanto uma língua étnica, utilizada por falantes que vivem em regiões de fronteira.

O portunhol é definido por Pasini e Tallei (2022) como uma 'língua' de contato estabelecida entre o português e o espanhol, cuja forma e uso são moldados pelas especificidades do espaço geográfico e político da fronteira. Essa língua surge e se manifesta ativamente nas rotinas diárias e atividades dos indivíduos que vivem na região fronteira, os chamados sujeitos fronteiriços. A percepção das autoras enfatiza que o portunhol exerce uma função comunicativa vital no cotidiano da fronteira, contribuindo diretamente para que a comunicação e a compreensão mútua se efetivem entre os falantes do português e do espanhol. Embora o espanhol possua, na Tríplice Fronteira, um prestígio considerável devido à sua importância no âmbito econômico e internacional, é a dinâmica do portunhol que, na prática, garante a interação linguística essencial para a convivência na fronteira.

Os dados a seguir evidenciam o crescimento do fluxo migratório em Foz do Iguaçu nos últimos anos. De acordo com o IBGE², em 2022, a população do

² A diferença entre os números apresentados pelo Obmigra/H2Foz e pelo IBGE/OIM decorre dos distintos critérios metodológicos utilizados. O Obmigra trabalha com registros administrativos de

município era de 285.415 habitantes, dos quais aproximadamente 17.000 eram migrantes internacionais, sendo 52% homens e 48% mulheres. Esses migrantes são oriundos, principalmente, do Paraguai (45%), Líbano (15%), Argentina (8%), Venezuela (6%), Colômbia (4%) e de outras nacionalidades (22%) (OIM, 2024). Essa diversidade de nacionalidades, línguas, costumes e religiões atravessa as fronteiras geográficas e se manifesta de forma marcante nas experiências cotidianas da população, especialmente no ambiente escolar — desde a educação básica até o ensino superior. Nas últimas décadas, tem-se observado um aumento expressivo na migração de crianças e adolescentes com até 18 anos para o Brasil, conforme demonstrado no gráfico a seguir (Amato, 2024).

Figura 2 – Dados relacionados ao número de registros de crianças e adolescentes segundo faixa etária



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra) 2023.

Fonte: Amato (2024)

A Figura 2 exibe o registro da entrada de crianças e adolescentes internacionais no Brasil por faixa etária entre os anos de 2011 a 2022 e revela tendências significativas, como o crescimento acentuado nos últimos anos. O total de registros de crianças e adolescentes (0 a 18 anos) apresentou um aumento gradual até 2017, seguido por um grande pico em 2019. Após uma queda em 2020,

migração (entradas e permanência no país), enquanto o IBGE apresenta dados populacionais oficiais sobre os moradores do município. Assim, as fontes não são excludentes, mas complementares, oferecendo perspectivas distintas sobre a migração em Foz do Iguazu.

os números voltaram a crescer expressivamente em 2021 e 2022, atingindo o maior patamar registrado.

Quanto à distribuição por faixa etária, observa-se que as três faixas etárias analisadas (0 a 6 anos, 7 a 11 anos e 12 a 18 anos) seguem uma tendência semelhante, com crescimento moderado até 2017, um pico em 2019, queda em 2020 e forte alta a partir de 2021. Ainda, o grupo de 12 a 18 anos geralmente apresenta os maiores números entre as crianças e adolescentes registrados.

Realizando uma breve análise, são possíveis fatores explicativos para o aumento expressivo nos registros a questão dos fluxos migratórios intensificados, como a crise humanitária na Venezuela, que levou muitas famílias a buscarem refúgio no Brasil. O impacto da pandemia pode ter causado a queda em 2020, com retomada forte nos anos seguintes devido à reabertura das fronteiras e regularização pendente de migrantes. Como análise de uma perspectiva futura, acredita-se que, se a curva de 2022 continuar subindo, pode indicar que a migração infantil e juvenil seguirá aumentando, exigindo políticas públicas voltadas à educação, saúde e integração dessas crianças e adolescentes no Brasil. Por essa razão, é preciso focar nas estratégias governamentais para acolhimento e inclusão desses jovens migrantes no país. A criança migrante, a partir de 2017, com a promulgação da lei da migração nº 13.445, passa a ter seus direitos reconhecidos, incluindo o acesso à educação, à saúde e ao lazer, em consonância com a Constituição Federal de 1998. (Amato, 2024).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de 2024, a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR é composta por 99 instituições escolares que são de responsabilidade administrativa do município, destas são 49 Centros de Educação Infantil e 50 escolas de Ensino Fundamental I. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, coordenado pelo INEP, foram registradas um total de 11.116 matrículas na Educação Inicial (4.900 na creche e 6.216 na pré-escola) e 16.057 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental nas escolas do município.

No mês de agosto de 2024, registrou-se um total de 1.154 matrículas ativas de estudantes internacionais, das quais 297 pertencem à Educação Infantil e 857 ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Blanco, 2025, p. 9). A Figura 3 apresenta as nacionalidades declaradas, conforme dados informados por Blanco (2025).

Figura 3 – Nacionalidades declaradas de estudantes internacionais em CMEIs e EMEFs

Nacionalidade declarada	Matrículas ativas em CMEIs	Matrículas ativas em EMEFs	Matrículas ativas totais
Alemã	0	1	1
Argentina	22	61	83
Bangladeshiana	0	3	3
Boliviana	0	4	4
Brasileira	35	26	61
Chilena	0	2	2
Colombiana	12	13	25
Costa-marfinense	0	1	1
Cubana	10	20	30
Equatoriana	2	1	3
Espanhola	7	5	12
Franco-guianense	0	1	1
Guianense	2	0	2
Iraquiana	1	2	3
Irlandesa	1	0	1
Libanesa	1	6	7
Mexicana	0	1	1
Paraguaia	94	353	447
Peruana	6	4	10
Russa	0	2	2
Síria	0	9	9
Surinamense	1	0	1
Tunisiana	0	1	1
Turca	2	3	5
Ucraniana	0	1	1
Venezuelana	101	337	438

Fonte: Blanco (2025, p.01)

A Figura 3 mostra as nacionalidades dos estudantes internacionais matriculados nas escolas e CMEIs municipais de Foz do Iguaçu, PR, em 2025. De acordo com a interpretação dos dados, há uma predominância de Paraguaio e Venezuelano, na qual o maior grupo é o de estudantes paraguaio para as EMFEs, totalizando 353 alunos, o que reflete a proximidade geográfica e a forte ligação entre Foz do Iguaçu e o Paraguai. Em segundo lugar estão os venezuelanos, com 337 alunos, evidenciando o impacto da crise migratória venezuelana.

Há outras nacionalidades com menor representatividade: argentinos vêm em terceiro (61 alunos), seguidos por cubanos (20), colombianos (13) e sírios (9). Há registros de estudantes de diversas outras nacionalidades, como espanhóis, bolivianos, peruanos, haitianos, russos, equatorianos, chilenos, mexicanos, vietnamitas, costa-marfinenses e alemães, porém em números muito reduzidos (variando entre 1 e 5 alunos). O que se observa, portanto, é a grande diversidade

cultural nas escolas e CMEIs municipais de Foz do Iguaçu, que atendem alunos de múltiplas origens, conforme demonstra a figura 3 refletindo o caráter multicultural da cidade, influenciado pela tríplice fronteira e fluxos migratórios internacionais. Diante desse panorama, se reforça a importância de políticas educacionais voltadas para a inclusão e adaptação desses estudantes no ambiente escolar.

Figura 4 – Número de alunos internacionais por escola

ESCOLA	Nº DE ALUNOS		
Acácio Pedroso	21	João XXIII	13
Adele Zanotto Scalco	35	Jorge Amado	26
Ademar Marques Curvo	8	Julio Pasa	22
Altair Ferrais da Silva Zizo	17	Monteiro Lobato	7
Antônio Gonçalves Dias	11	Najla Barakat	3
Arnaldo Isidoro de Lima	21	Olavo Bilac	13
Augusto Werner	9	Olimpio Rafagnin	12
Belvedere	7	Osvaldo Cruz	27
Brigadeiro Antônio Sampaio	9	Padre Luigi Salvucci	28
Cândido Portinari	6	Papa João Paulo I	5
Carlos Gomes	11	Ponte da Amizade	39
Cecilia Meireles	12	Presidente Getúlio Vargas	6
Ceres de Ferrante	3	Princesa Isabel	13
Cora Coralina	26	Professor Benedicto J. Cordeiro	4
Doutor Dirceu Lopes	24	Professor Pedro V. Parigot de Souza	8
Duque de Caxias	36	Professora Elenice Milhorança	47
Eleodoro Ébano Pereira	2	Proª Josinete H. A. Santos	8
Eloi Lohmann	12	Professora Lucia Marlene P. Nieradka	14
Emilio de Menezes	34	Professora Rosália de Amorim Silva	14
Érico Verissimo	40	Professora Suzana Moraes Balen	11
Frederico Engel	10	Santa Rita de Cassia	19
Gabriela Mistral	1	Três Bandeiras	14
Irio Manganelli	13	Vila Shalon	4
Jardim Naipi	13	Vinicius de Moraes	16
João Adão da Silva	42	TOTAL	826
João da Costa Viana	30		

Fonte: SMED (2024)

Na Figura 4 consta o número de estudantes internacionais das 55 escolas de ensino fundamental 1 do município de Foz do Iguaçu. A escola com a maior quantidade desses alunos, Professora Elenice Milhorança, está localizada no bairro Jardim América, que também engloba a Vila Paraguaia, um bairro vizinho ao Jardim América, que começou a se formar na década de 1950, consolidando-se gradualmente e ganhando impulso a partir de 1956, com o início da construção da ponte, o que facilitou o acesso e estimulou o crescimento local. O nome original era Vila Santana, em homenagem ao loteador Santana Ramirez, brasileiro filho de

paraguaios. A partir de 1975, passou a se chamar Vila Paraguaia³. Em seguida, destaca-se a escola João Adão da Silva, situada no bairro Três Lagoas, na zona leste de Foz. Já a escola Ponte da Amizade recebeu esse nome porque está localizada nas proximidades da ponte internacional que conecta o Brasil ao Paraguai.

Sendo assim, com o crescente número de alunos internacionais nas escolas de Foz do Iguaçu, torna-se fundamental identificar quais são os desafios enfrentados pelos professores nesse cenário. No âmbito desta pesquisa, buscamos responder a essa questão a partir do mapeamento realizado com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. A partir dessas reflexões, o Capítulo 2 propõe uma análise voltada para o papel da escola, do currículo e da diversidade cultural, discutindo os principais desafios no processo de inclusão de discentes internacionais em escolas de fronteira.

³

2. ENSINO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

A escola é categorizada por Werle (2004) como uma das mais antigas instituições de educação formal, sendo o conhecimento (o saber) um componente essencial que garante a coesão de tais instituições. De acordo com a definição explorada, a instituição escolar não apenas ensina, mas atua ativamente na formação de seus membros através de mecanismos explícitos. As instituições produzem sujeitos por meio da proposta formativa, mas também mediante o disciplinamento e coação. O objetivo desta prática é promover a interiorização de regulamentos por meio da obediência e da submissão, culminando em uma adesão do indivíduo à instituição. Essa descrição do papel da escola, que envolve a coação e o disciplinamento para a internalização de regras, encontra ressonância no conceito de Werle (2004) sobre a instituição como um espaço que também se destina a "domesticar corpos", que aproxima-se da análise de Michel Foucault (1987), na qual o autor descreve o funcionamento das instituições disciplinares. Para Foucault, mecanismos como vigilância, organização do tempo e normalização produzem corpos dóceis e úteis. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço de disciplinamento social, delineando o papel do gestor e do sistema na preservação e controle dessa memória institucional. Segundo Paro (1998):

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido (Paro, 1998, p. 02).

De acordo com Young (2007, p.03), na década de 1970, pensadores da sociologia da educação faziam fortes críticas ao modelo escolar da época. Eles acreditavam que o principal papel da escola nas sociedades capitalistas era manter as desigualdades, fazendo com que a classe trabalhadora aprendesse a aceitar seu lugar. Quando algum aluno dessa classe conseguia entrar na universidade, isso era visto mais como uma forma de reforçar o sistema do que como uma conquista real. Já no final dos anos 80 e durante os anos 90, com o colapso do comunismo em vários países e a chegada de ideias pós-modernas, teorias como o marxismo perderam força. As críticas à escola continuaram, mas passaram a ser expressas

por meio de novas terminologias, a essência das críticas permaneceu, só ficou mais mascarada.

O autor continua dizendo que enquanto as ideias pós-estruturalistas ganhavam espaço no meio acadêmico, um outro conjunto de ideias começou a dominar a política e a economia: o neoliberalismo. Os neoliberais defendem que o mercado (ou seja, empresas e a iniciativa privada) deve cuidar da economia, e que o governo não deveria se envolver muito em decisões econômicas. Essa lógica foi adotada por muitos governos, inclusive por partidos diferentes, tanto conservadores quanto progressistas, e isso afetou diretamente a educação, o foco passou a ser preparar os alunos para o mercado de trabalho, como se a escola fosse apenas um treinamento para conseguir emprego.

O governo também passou a tratar a educação como se fosse um negócio, criando um "mercado educacional". Isso levou a um modelo em que o mais importante passou a ser mostrar resultados, com provas, metas e rankings, deixando de lado a qualidade do ensino em si, o conteúdo, os valores e o processo de aprendizagem. A escola começou a ser vista só como um meio para alcançar algo e fez com que muitos alunos perdessem o interesse e que muitos professores se sentissem cansados e desmotivados.

A educação escolar, quando se compromete com a formação humana, não pode se limitar à preparação para o trabalho ou à simples inserção no mercado, é preciso formar para a vida, e isso significa reconhecer que o ser humano não busca apenas sobreviver, mas viver com qualidade, sentido e dignidade. Por isso, a escola precisa ir além de só preparar para o mercado e pensar no futuro. Ela tem que oferecer, desde já, vivências que façam sentido, que sejam agradáveis e que ajudem os alunos a se sentirem bem como pessoas. Nesse caminho, é importante que a relação entre professores e alunos seja baseada no diálogo, com respeito e troca. Tanto quem ensina quanto quem aprende precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos, com voz e participação, valorizando o crescimento de cada um em todos os aspectos.

Como destaca Paro (1998), a produtividade da escola não pode ser medida apenas por números ou resultados imediatos, mas pela sua capacidade de levar os alunos à apropriação do saber historicamente produzido. Ou seja, não há ensino verdadeiro sem aprendizagem real, e isso só acontece quando a escola assume, de

fato, um papel formador e humanizador (Paro, 1998, p. 3). Segundo Carvalho (2018):

Como função social a escola deve promover nos alunos a importância dos valores culturais que são vivenciados dentro e fora da escola. Desse modo, o currículo precisa atender as reais necessidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 2018, p.20).

Na educação, o processo de ensinar e aprender é bastante diferente de outros tipos de trabalho. Libâneo (2007, p. 15) afirma que não se pode deduzir, a partir disso, que a escola seja um local de trabalho capitalista. Se isso fosse possível, ela seria considerada um espaço de produção de mercadorias, aplicando-se o raciocínio segundo o qual a formação de trabalhadores (papel da escola) seria idêntica ao processo de fabricação de produtos. No entanto, enquanto em uma fábrica o objeto de trabalho pode ser moldado sem vontade própria, na escola o “objeto” é o próprio aluno: um ser humano com pensamentos, sentimentos e desejos. Assim, a aprendizagem requer a participação ativa do estudante, que precisa ser estimulado e engajado no processo para que o aprender aconteça de modo significativo. É interessante refletir sobre a relação entre a escola e o sistema capitalista, pois ajuda a entender como a educação pode, em alguns casos, reforçar privilégios e manter desigualdades sociais, exclusões e heranças colonialistas, ao mesmo tempo, a escola também pode se tornar um espaço de reflexão crítica possibilitando a construção de práticas mais democráticas.

Nesse sentido, Caffagni (2024) afirma que seria injusto pensar a escola da mesma forma que se pensam outras instituições sociais, sem considerar seu caráter específico de espaço de luta e conquista. Por isso, não faz sentido atribuir exclusivamente ao aluno e ao professor a responsabilidade pelo não aprendizado, alegando que um não teve vontade de aprender e o outro de ensinar. O desejo de aprender, de fato, compõe o processo educativo, mas é justamente por esse motivo que o professor deve considerá-lo ao planejar suas estratégias pedagógicas. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos e aplicar atividades, mas sim estabelecer uma relação que desperte o interesse, motive e envolva o aluno de maneira significativa.

Dessa forma, Paulo Freire (1987) critica o que ele denomina como de "educação bancária", onde o professor deposita o conteúdo nos alunos, que o

recebem de forma passiva, como se o professor fosse o único detentor do conhecimento. Atualmente, sabemos que esse modelo de educação também não é viável. Valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos torna o ensino mais significativo e inclusivo, pois conecta o aprendizado à realidade de cada um, promovendo uma educação mais contextualizada e participativa.

Ensinar é uma tarefa desafiadora em todas as etapas da educação, seja em contextos escolares e não escolares. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa tarefa exige dos professores conhecer o contexto da escola, a documentação pedagógica, realizar um diagnóstico da turma, para que possa desenvolver um planejamento que faça sentido tanto para o professor, quanto para os alunos, que possa afetar e promover experiências de aprendizagem em seus alunos, ou estaremos apenas reproduzindo informações no contexto da sala de aula.

Em tempos que a tecnologia nos atravessa a partir da implementação e uso das plataformas no contexto escolar, exige-se do professor inovação, criatividade e a implementação de diferentes estratégias para despertar o interesse dos alunos, a participação e o apoio da família. No entanto as condições de trabalho no contexto escolar, não tem oportunizado aos docentes ser o sujeito que cria, planeja e inova a partir do uso da tecnologia e diferentes recursos tecnológicos.

Os estudos de Seki (2023) e Venco (2025) apontam para um reproduzitivismo a partir das políticas de plataforma na educação. Além disso as pesquisas de Pasini (2023) apontam para a associação do uso das plataformas e das avaliações externas no controle de conteúdo pedagógico e num trabalho voltado para o desempenho dos alunos e não para a aprendizagem ou reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Aprender não acontece à força, precisa de vínculo, de sentido, de escuta e de um ambiente que valorize o aluno como pessoa. Neste sentido, Paro (2015) diz que:

O afeto supõe empatia e compromisso do educador com o educando, com a preocupação de reforçar a condição de sujeito deste, estabelecendo uma relação humana que não seja fria e exterior, ocupada apenas em oferecer conhecimentos para serem apreendidos, mas sim calorosa e cúmplice da própria formação da personalidade do educando (Paro, 2015, p.57).

Além do processo de ensino e aprendizagem e relação professor e aluno, a gestão escolar também é um caminho para alcançar certos objetivos. Ela pode se adaptar de acordo com o que se quer alcançar na escola, afinal ela não é neutra.

Por isso, todas as áreas da escola, desde a sala de aula até os setores administrativos, precisam estar conectadas com o propósito maior da educação, que é formar pessoas. Se isso não acontece, a escola vira um lugar cheio de regras e processos que servem mais para cumprir a rotina do que para realmente cumprir a sua função social.

A gestão escolar, assim como as políticas que norteiam a formação de professores, não constitui um elemento neutro, mas um espaço de tensões, embates e conflitos políticos, ideológicos, sociais, culturais e teóricos. A importância da formação docente se revela por permitir tanto a manutenção do sistema vigente quanto a transformação da realidade, sendo o projeto de educação e de sociedade almejado manifestado pelas ações do Estado.

No entanto, sob a influência de um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, as políticas educacionais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), tentam padronizar o currículo e o trabalho docente. Esse movimento é estruturado sobre princípios administrativos e empresariais, incluindo gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas e controle. Dessa forma, a formação docente e, por extensão, a gestão, tendem a ser instrumentalizadas para finalidades específicas, seja para atender às pretensões do Estado ou para viabilizar os interesses do mercado.

Infelizmente, ainda é comum que a escola atue apenas para preparar alunos para o mercado de trabalho, para vestibulares ou avaliações em larga escala, como se seu papel fosse apenas garantir aprovação em exames. Essa ideia esvazia o sentido da educação como um processo de formação crítica, cultural e cidadã. Isso ocorre pois com um trabalho voltado para os resultados a implementação de uma política meritocrática obscurece a finalidade e função social da escola. A partir da política de rankings os docentes são submetidos ao cumprimento burocrático da tarefa pedagógica, ou seja, atingir metas e ser corresponsabilizados pelos resultados (Leher, 2021; Gentili, 1996).

A partir dessa perspectiva a escola pública continua, muitas vezes, reproduzindo ideias ultrapassadas, desconsiderando que sua função principal é oferecer uma educação de qualidade, com sentido social e humano, capaz de formar sujeitos conscientes, autônomos e culturalmente preparados para a vida em sociedade.

Segundo Caffagni (2024, p. 9), é necessário "repensar a escola e seu papel, destituindo-a do 'superpoder' de salvar ou 'reproduzir' a sociedade e suas injustiças sociais, econômicas, culturais etc.". A escola é um espaço contraditório, pois ao mesmo tempo em que pode atuar como instrumento de controle ideológico, ela também tem o potencial de promover transformações, por meio do diálogo, da convivência e da formação ética e humanista dos sujeitos.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida em sua pluralidade, como um espaço político e de disputas, que reflete as tensões e complexidades da sociedade contemporânea. A autora também fala sobre a crise atual da educação, marcada por pressões do mercado, a busca por resultados imediatos e o enfraquecimento de valores humanos. Para que a escola ajude de fato na formação de cidadãos conscientes, ela precisa se assumir como um espaço político e aberto ao diálogo.

Para Young (2007) a forma como a educação é pensada hoje ainda carrega marcas de debates antigos. Dá para perceber isso em duas visões bem diferentes que acabam influenciando as políticas educacionais. Uma delas enxerga a educação como um "resultado". Nessa lógica, o trabalho pedagógico está direcionado para o alcance de metas, que definem o que os alunos precisam aprender, como isso vai ser avaliado, e como eles devem se preparar para provas. É uma abordagem voltada para desempenho.

Já a outra visão é mais sutil, mas ainda muito presente: vê a educação como simples repasse de conteúdos por disciplina. Essa ideia de que ensinar é basicamente transmitir conhecimento reforça uma forma passiva de aprender, como se o aluno só recebesse a informação, sem questionar nem se envolver (Young, 2007, p.1294).

Nesta perspectiva, o que então deve ser ensinado nas escolas? Essa pergunta, ao mesmo tempo simples e profunda, tem gerado inúmeros debates no campo da educação. Ao discutir o papel da escola na formação dos sujeitos, observa-se que não se trata apenas de organizar conteúdos ou repassar informações. A escolha do que ensinar envolve decisões sobre quais conhecimentos são considerados válidos e, conseqüentemente, quais serão deixados de fora do processo escolar.

Young (2007) distingue em seu texto o que ele denomina "conhecimento dos poderosos", que é aquele historicamente dominado pelas elites, e o "conhecimento poderoso", que se refere ao potencial do conhecimento em si de transformar

realidades, ampliar a compreensão do mundo e oferecer explicações fundamentadas. Conforme o autor, “o conhecimento poderoso refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p.1296).

Essa distinção reforça a importância de um currículo que vá além da mera reprodução de conteúdos socialmente consagrados e que busque oferecer aos estudantes, especialmente os das camadas populares, o acesso a saberes que possam ampliar suas possibilidades de participação crítica na sociedade.

Segundo Young (2007), é justamente esse tipo de conhecimento que a escola deve garantir, pois representa uma oportunidade real de romper com as limitações impostas pelas condições sociais desiguais. Para muitos estudantes em situação de vulnerabilidade, a escola pode ser o único espaço onde esse tipo de saber é acessível:

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young, 2007, p.1297).

Um dos principais papéis da escola é justamente oferecer acesso a um conhecimento mais geral e estruturado, que permite aos estudantes compreenderem o mundo de forma mais crítica e abrangente, e é por isso que todas as sociedades organizam sistemas escolares. Como afirma Young (2007):

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (Young, 2007, p.1299).

No nosso país foi implementada a BNCC através da resolução CNE/CP n.2/2017, primeiro documento curricular que não tem caráter orientador do currículo da educação básica, mas documento normativo (Pasini, 2023, p. 19). Muito antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular as avaliações em larga escala já faziam parte do cenário educacional brasileiro, instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são exemplos de iniciativas anteriores à BNCC, criadas com o

objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes em todo o país. O que a BNCC trouxe de novo foi a padronização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas e, conseqüentemente, uma reestruturação nas avaliações, que passaram a ser gradualmente alinhadas às competências e habilidades previstas nesse documento.

A relação entre as políticas curriculares e o sistema de avaliação educacional no Brasil é marcada por um processo histórico consolidado. Segundo Pasini (2023), o sistema de avaliação brasileiro já possui mais de quarenta anos de existência e, ao longo desse período, passou por quatro importantes reformulações. Entre essas transformações, destacam-se as mudanças nas políticas curriculares, especialmente porque as matrizes de referência das avaliações em larga escala são elaboradas com base nos conteúdos definidos nas propostas curriculares. A autora ainda observa que:

A primeira se deu em 1997, com a implementação dos Parâmetros Curriculares para Educação Básica – PNC's, a segunda em 2006, com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica – DCN's, a terceira em 2012, com a atualização das DCN's e a quarta em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (Pasini, 2023, p. 16).

Ao contrário dos demais documentos curriculares, que atuavam como orientações para a elaboração das propostas curriculares e pedagógicas das escolas, a BNCC, por seu caráter normativo, impôs a padronização do currículo em todas as instituições de ensino. Com isso, os conteúdos homogeneizados acabam desconsiderando a diversidade de realidades que compõem a educação nacional. Pasini (2023) destaca que:

Essa padronização corrobora para que, do ponto de vista das políticas educacionais, se ignorem as características contextuais e educacionais de cada localidade, ou seja, independente da infraestrutura, condições para o trabalho docente, condições de aprendizagem dos alunos, perfil da comunidade escolar, entre outros, e todas as instituições escolares passam a ser avaliadas da mesma forma e cobradas com a mesma intensidade, corresponsabilizando os profissionais da educação, em especial gestores e docentes, pelo desempenho dos alunos (Pasini, 2023, p.21).

A padronização do ensino nas escolas soma-se ao fato de que todo o processo educativo e organização do trabalho pedagógico passa a ser formatado, em um modelo único e com base nas metas de desempenho a cumprir tanto para

alunos, quanto para professores, cresce a cobrança por resultados que distancia o fazer docente da finalidade da escola e dos fins da educação, ou seja, aprendizagem.

O sistema de avaliação em larga escala começa a surgir no Paraná em 1994, segundo Pasini (2023, p.25), “o estado do Paraná é um dos pioneiros em desenvolver um sistema próprio de avaliação, embora seu sistema seja muito similar ao SAEB, já realizou e implementou diferentes modelos de avaliação”.

Ao longo dos anos o Paraná desenvolveu diferentes sistemas de avaliação, desde 2019 criou a Prova Paraná, uma avaliação diagnóstica aplicada trimestralmente a todos os níveis da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa avaliação passou a incorporar todos os componentes curriculares, com base na BNCC, e parte de seus resultados compõem a nota trimestral dos estudantes da rede estadual. Paralelamente, o Prova Paraná Mais (uma versão reformulada do SAEP) passou a ser aplicada anualmente para as turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, mantendo o foco em Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova Paraná promoveu mudanças no currículo paranaense em todas as etapas de ensino, pois, desde 2021 todas as redes municipais do estado do Paraná também passaram a realizar a prova. Outro instrumento de avaliação externa que tem influência no currículo das redes municipais de ensino é a prova de fluência, voltada para medir a proficiência em leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I, aplicada anualmente (Pasini, 2023, p.25-26). Tais avaliações têm promovido a invisibilidade dos alunos internacionais no currículo, pois não há adaptação para os alunos não falantes do português.

O estado do Paraná, como pioneiro em desenvolver instrumentos próprios de avaliação em larga escala, após a publicação da BNCC, implementou instrumentos de avaliação em larga escala que passaram a fazer parte do cotidiano da escola. Inseridos como instrumento de avaliação trimestral em todos os componentes curriculares, passa a determinar, também, quais conteúdos devem ser trabalhados, ou seja, retira a autonomia dos professores na elaboração do planejamento pedagógico e das ações necessárias com foco na aprendizagem dos alunos (Pasini, 2023, p.34).

Essa padronização implementada na rede estadual de ensino, como cita a autora, também é gradativamente implementada nas redes municipais de ensino,

desde a criação do Programa EDUCAJUNTOS⁴, por meio do qual os municípios assinaram termo de cooperação técnica, e adesão ao sistema de avaliação do estado do Paraná e às plataformas digitais já utilizadas pelo sistema estadual de ensino. Nesse sentido, com a padronização em curso, a realização de propostas e o desenvolvimento de atividades com vistas a promover o desenvolvimento integral dos alunos tornam-se lutas diárias no cotidiano escolar.

As escolas do município fronteiriço de Foz do Iguaçu - PR possuem grande diversidade linguística como apresentado no primeiro capítulo. Entretanto, muitas são as dificuldades em implementar metodologias que realmente integrem esses alunos cuja língua materna não é o português ao ambiente escolar, pois embora elas estejam situadas em regiões fronteiriças, as escolas pertencem ao sistema educacional brasileiro e seguem uma estrutura curricular semelhante à das demais instituições do país, a BNCC.

As atividades pedagógicas são conduzidas em língua portuguesa, o que representa um desafio para muitos estudantes internacionais recém-chegados que ainda não dominam o idioma. Por outro lado, diversos professores também enfrentam dificuldades para se comunicar em espanhol, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. As barreiras linguísticas não apenas impactam esse processo, mas também afetam a socialização e a integração desses alunos no ambiente escolar. Embora o português seja a língua predominante nas escolas brasileiras, há um crescente número de estudantes cuja língua materna é outra.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) surgiu no início dos anos 2000, no contexto das políticas de integração regional do Mercosul, como uma política linguística educacional voltada à transformação progressiva das escolas localizadas em zonas de fronteira, como entre São Borja (BR) e Santo Tomé (AR), ou na Tríplice Fronteira, em instituições interculturais e bilíngues. O programa reconhecia esses espaços como locais de constante fluxo de línguas e culturas. O objetivo central do PEIF era a integração regional, utilizando a educação intercultural e bilíngue para promover a formação integral de crianças e jovens, com ênfase no reconhecimento das diferenças e das identidades híbridas presentes nessas comunidades. Embora tenha tido relevância em seu período de implementação, o PEIF não se encontra mais vigente atualmente (Lorenzetti; Torquato, 2016).

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/educa-juntos>

Relativo ao currículo, a experiência do PEIF teve a função de incitar reflexões para que o currículo escolar incorporasse as especificidades da faixa de fronteira, considerando os conhecimentos ali produzidos e desafiando o modelo nacional. Essa abordagem curricular é fundamentada em um novo conceito de fronteira, que se conecta à integração regional e ao respeito pela cultura do país vizinho, embora o processo de implementação revele uma história complexa de conflitos institucionais e a necessidade de reestruturação das práticas de ensino, apesar das boas intenções políticas e dos laços emocionais e históricos entre os agentes fronteiriços (Torquato; Lorenzetti, 2016).

A presença de diferentes línguas e culturas nas escolas públicas brasileiras evidencia a necessidade de repensar o currículo escolar diante da crescente diversidade. No entanto, como observa Broch (2012, p.03), “no Brasil, ainda são poucas as iniciativas de se fomentar a pluralidade linguística no currículo escolar de escolas públicas”. A BNCC reconhece a diversidade linguística do Brasil e propõe a valorização de currículos que considerem a interculturalidade e o bilinguismo, além de recomendar o ensino de línguas indígenas como idioma materno. Apesar disso, a BNCC tende a tratar a pluralidade linguística como algo alheio ao ambiente escolar.

Segundo Cursino (2020), analisar a BNCC é possível observar que em várias partes do documento a linguagem oral e escrita, adquiridas no convívio familiar e na Educação Infantil, são automaticamente associadas ao português, desconsiderando estudantes cujas vivências cotidianas se dão em outros idiomas. Essa postura revela uma contradição: embora o texto defenda o reconhecimento do multilinguismo existente no país, mantém uma perspectiva monolíngue ao reforçar o português como a única língua presente tanto na escola quanto nos lares dos estudantes (Cursino, 2020, p.419).

Predomina, na educação básica, uma grade curricular rígida, composta por disciplinas fixas definidas pelas instituições ou instâncias superiores, às quais todos os estudantes devem se adequar. Esse modelo dificulta a inclusão efetiva de estudantes oriundos de diferentes contextos culturais e linguísticos, especialmente em regiões de fronteira, onde a pluralidade é uma realidade cotidiana. Neste sentido Carvalho (2018) diz que:

O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas, mas na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na

capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura mesmo esta sendo a cultura diferente (Carvalho, 2018, p.26).

Um currículo adaptado permite que os docentes criem diferentes atividades que reflitam e atendam a diversidade que cada aluno traz consigo, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e relevante a todos os estudantes. Segundo Carvalho (2018):

O currículo precisa dialogar com as diferentes culturas encontradas em seus espaços escolares, os conteúdos e as práticas escolares devem abranger todos os sujeitos fazendo conexão da unidade com a diversidade sem ofuscar as identidades dos educandos, ressaltamos ainda que a singularidade dos alunos não pode ser esquecidas por conta da suposta sociedade igualitária que acaba reproduzindo em um modelo de cultura comum (Carvalho, 2018, p.21).

Desse modo, as escolas localizadas em regiões de fronteira, que recebem alunos internacionais, demandam uma docência capaz de adaptar suas práticas para atender às diversas necessidades desses estudantes, acolhendo-os e apoiando-os em seu processo escolar. Neste sentido, Santos e Queiroz (2018) dizem que:

Em busca de uma educação que desperte o interesse dos discentes pela aprendizagem por meio de currículos e conteúdos que ressignifiquem a heterogeneidade dos indivíduos e o sentimento de pertença a esse espaço, não podemos desvinculá-la das questões sociais e culturais, pois, antes de sermos escola, somos sociedade (Santos, Queiroz, 2018, p.305).

Dessa forma, reafirmamos a importância de um currículo que valorize e integre as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Sendo a escola um espaço propício para o convívio e a troca entre diversas culturas, é fundamental que promova reflexões críticas e ajude a desconstruir discursos e práticas monoculturais. Como o currículo orienta as funções da escola e mostra seus objetivos, é importante dar valor a esse processo.

A escola precisa entender o currículo não só como uma lista de disciplinas, mas como algo que reúne e orienta todas as suas funções de forma integrada, propondo seus caminhos e a orientação para a prática. No contexto das escolas de fronteira, essa diversidade deve ser vista como uma oportunidade pedagógica, e não como um obstáculo. Concordamos com Silva e Almeida que:

É importante observar que a escola da fronteira não se diferencia das demais escolas públicas brasileiras, uma vez que as disciplinas oferecidas são as sugeridas pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação e os livros didáticos usados são aqueles enviados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais não consideram as necessidades locais (Silva, Almeida, 2019, p. 716).

Diante disso, torna-se evidente a relevância de refletir e entender a dimensão social do currículo. É por meio dele que delineamos os perfis de cidadãos que desejamos formar, o tipo de educadores que queremos nas escolas e o papel que a instituição escolar desempenha nesse processo. Isso porque o currículo está intrinsecamente ligado a aspectos sociais, políticos e ideológicos. Assim, é fundamental também destacar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, pois elas contribuem diretamente para a concretização das intenções presentes no currículo, especialmente por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Carvalho, 2018, p.28).

No PPP estão definidos os objetivos a serem atingidos, bem como os caminhos e métodos que serão adotados para alcançá-los, dessa forma ele desempenha um papel essencial nos resultados das atividades promovidas pela escola. Além disso, ele é produzido de forma coletiva sobretudo, com o propósito de promover uma autonomia construída em conjunto e baseada no diálogo dentro da escola, e não apenas para atender a uma exigência legal.

Por isso, é fundamental que o PPP das escolas seja cuidadosamente estruturado, planejado e elaborado de acordo com a realidade escolar, abrangendo esses alunos e suas culturas. O Projeto Pedagógico da escola tem como objetivo reconhecer as diferenças culturais dos grupos presentes na escola, valorizando o conhecimento de cada um por meio de atividades e trabalhos feitos de forma integrada entre as disciplinas.

Oliveira (2023) diz que esse documento é baseado em normas oficiais que dão à escola a responsabilidade de planejar, organizar, orientar e colocar em prática suas ações, no entanto, infelizmente em algumas unidades escolares o PPP é apenas um documento engavetado, que está ali somente para respaldo e consulta.

Para alguns se trata de um documento de “gaveta”, um instrumento produzido para formalidade e cumprimento de instruções normativas. Para outros, a personificação do processo democrático cumprido, e a garantia de planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no cotidiano

escolar. No entanto, ele precisa estar lá na gaveta, para respaldo, consulta e garantia de efetivação de sua proposta. Por vezes é atualizado, em outros momentos não (Oliveira, 2023, p.121).

Dessa forma, é fundamental que o PPP deixe de ser visto apenas como uma exigência burocrática e passe a ser compreendido como um instrumento vivo, construído coletivamente e presente no dia a dia da escola. Mais do que um documento arquivado, o PPP deve orientar as práticas pedagógicas, refletir os valores da comunidade escolar e garantir que as ações desenvolvidas estejam alinhadas com os princípios democráticos e com as necessidades reais dos estudantes.

Percebemos que não é possível desenvolver práticas pedagógicas sem levar em conta as questões culturais da sociedade. Por isso, o papel da escola, além de transmitir conhecimentos, também é ajudar na construção da identidade dos alunos, valorizando a diversidade étnico-cultural do Brasil e, inclusive, da região e a maneira como ela é abordada no ambiente escolar.

A adoção de práticas pedagógicas alinhadas à realidade local, por meio de formação continuada, pode fortalecer a atuação docente, favorecer o desempenho acadêmico dos estudantes e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e significativo.

2.1 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: DESAFIOS E INCLUSÃO DE ALUNOS INTERNACIONAIS.

A docência refere-se ao ato de ensinar, especialmente em contextos formais como escolas e universidades, abrangendo uma variedade de práticas e métodos. Cada cidadão passa pela escola em algum momento da vida, desde a infância até a fase adulta, e as relações estabelecidas com os professores, colegas e outros membros desse ambiente deixam memórias duradouras, sejam elas boas ou ruins. Libâneo (2007, p. 25) diz que “a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico e todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”.

Ainda, é preciso salientar que a pedagogia é pautada em relações humanas, na qual há uma interdependência para promover a educação. Assim, os professores

desempenham um papel fundamental na criação das condições mais favoráveis para que essa relação encontre o espaço adequado para ocorrer (Nóvoa, 2022).

Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, refletir sobre a formação do pedagogo exige uma análise atenta dos desafios que essa realidade impõe à atuação docente. Compreender as experiências e dificuldades vividas pelos professores em seu cotidiano contribui para a construção de novas perspectivas pedagógicas, bem como para o desenvolvimento de propostas formativas que dialoguem com a realidade concreta da prática docente.

As diretrizes curriculares que orientam o curso de Pedagogia atualmente foram estabelecidas pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação. Esse documento permite, entre outros aspectos, refletir sobre o contexto profissional em que o pedagogo atua nos dias de hoje. O objetivo do curso de Pedagogia, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no artigo 4º, estabelece:

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, CNE/CP, 2006, p.2).

Essa resolução trouxe mudanças importantes, rompendo com os modelos antigos do curso, em que os conteúdos e as disciplinas eram definidos pelas diretrizes curriculares. Segundo BRASIL (2006) a nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Conforme Carvalho (2018), os três núcleos de estudo devem ajudar na formação de um profissional que saiba cuidar, educar, ensinar, organizar o aprendizado, alfabetizar de diferentes formas, incentivar os alunos a seguir estudando, participar da gestão da escola, dar sentido às práticas dentro e fora da sala de aula e dividir o que aprende com os outros (Carvalho, 2018, p. 40).

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (Brasil, CNE/CP, 2006, p. 03-04).

O primeiro núcleo, de estudos básicos, busca garantir uma formação sólida e crítica, considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo teórico e da análise de realidades educacionais. O segundo núcleo, de aprofundamento e diversificação, permite que cada instituição priorize áreas específicas de atuação profissional, atendendo às demandas sociais e regionais. Por fim, o núcleo de estudos integradores visa articular teoria e prática, promovendo experiências formativas como estágios, projetos interdisciplinares e atividades que ampliem a compreensão do papel do pedagogo na educação.

Com base nessa estrutura observa-se que a atuação do pedagogo vai além da gestão administrativa e pedagógica de uma escola. O curso de Pedagogia deve formar profissionais capacitados para atuar em diferentes contextos e instâncias educacionais. Os artigos 4º e 5º do Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, destacam a amplitude dessa atuação, bem como a finalidade do curso e as competências exigidas do pedagogo, entre as quais se destacam:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Libâneo (2007, p. 17) defende que a pedagogia é a teoria e a prática da educação, sendo o campo científico responsável por uma reflexão sistemática sobre a prática educativa. Nesse sentido, cabe à pedagogia analisar criticamente os contextos em que a educação ocorre e propor caminhos que respondam às necessidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. No entanto, ao analisar os

documentos oficiais, constata-se a ausência de referências específicas a contextos que exigiriam maior atenção, como o das fronteiras, pois apesar dos avanços nas discussões sobre diversidade no campo educacional, o curso de Pedagogia ainda apresenta fragilidades quanto à preparação efetiva do professor para atuar em contextos marcados pela pluralidade cultural e linguística, como é o caso das escolas localizadas em regiões de fronteira.

A formação inicial, de modo geral, aborda a diversidade de forma superficial, sem aprofundar questões fundamentais relacionadas às diferentes línguas, identidades e práticas culturais que atravessam o cotidiano escolar nessas regiões. Esse cenário revela que os próprios PPCs dos cursos, assim como os PPPs das escolas, tendem a seguir majoritariamente as diretrizes dos documentos orientadores, muitas vezes sem considerar de forma efetiva os contextos locais de atuação dos profissionais, configurando um efeito em cascata nas orientações educacionais.

Esse tratamento brando da temática compromete o desempenho do futuro docente de reconhecer, valorizar e integrar tais diversidades em sua prática pedagógica. Candau (2008) chama a atenção para a necessidade de uma formação docente intercultural, que vá além da inclusão genérica da diversidade e promova a construção de saberes e práticas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento das diferenças. Torna-se, portanto, urgente repensar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, a fim de incluir, de maneira mais consistente, disciplinas e experiências formativas que dialoguem com a interculturalidade, o plurilinguismo e os desafios específicos de contextos fronteiriços.

O mesmo ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), que também silencia sobre o assunto. Já o Plano Nacional de Educação (2014–2024), embora trate de temas como diversidade, cultura e igualdade, não contempla as especificidades da educação em regiões de fronteira, deixando de considerar suas particularidades sociais, culturais e pedagógicas (Diniz-Pereira; Tallei, 2021, p. 6).

Segundo a percepção de Tiroli e De Jesus (2022), a formação de professores constitui um tema fundamental e um espaço de embates de visões de mundo no campo educacional. Sua relevância se manifesta tanto na capacidade de manter o sistema vigente quanto na possibilidade de promover a transformação da realidade. Em oposição ao modelo instrumental vigente, almeja-se uma formação que

transcenda a lógica dominante e o mero papel de reprodutor de conhecimentos. O ideal é uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática. A formação deve visar a humanização dos educandos e ser concebida como uma síntese de múltiplas determinações, ultrapassando os limites impostos pelo currículo escolar dos discentes.

Ximenes e Melo (2022) evidenciam que a formação de professores é vista como uma dimensão fundamental para a obtenção do direito humano irrevogável à educação de qualidade. A valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas à política de formação, às condições de trabalho, à carreira e à remuneração. As autoras destacam que a formação deve ser pautada pela relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo, priorizando a unidade teoria-prática e a pesquisa pedagógica como eixo para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015). É um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional docente e para a atualização dos saberes pedagógicos.

A formação que o futuro professor recebe durante o curso de graduação é o início do processo de desenvolvimento das habilidades e metodologias para ensinar. Ao longo de sua carreira, é indispensável que o professor se atualize, busque novos conhecimentos através de formação continuada a fim de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e acompanhar as mudanças na educação. Um exemplo recente foi o período da pandemia do COVID-19 em 2020, em que os professores precisaram se atualizar e modificar o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, utilizando-se de ferramentas tecnológicas na preparação de suas aulas, através de vídeo aulas, chats, atividades online, entre outros. Esses métodos, desenvolvidos ao longo desse período foram aperfeiçoados e hoje são amplamente empregados no ambiente escolar, desde a educação básica até as universidades.

Imbernón (2010) enfatiza que a formação continuada deve promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que o professor se aproprie de novas abordagens e ferramentas didáticas. Para Libâneo (2005), a formação continuada é uma forma de garantir que o docente seja capaz de adaptar suas práticas às mudanças educacionais, políticas e tecnológicas. Ele argumenta que o processo de formação continuada deve estar centrado na prática reflexiva, permitindo que os docentes aprendam com suas próprias experiências e com as de seus colegas, desenvolvendo uma prática pedagógica mais autônoma e eficaz.

O município de Foz do Iguaçu passa por constantes transformações devido ao fluxo de pessoas e culturas que transitam pela região em busca de melhores condições de vida, seja no âmbito profissional ou acadêmico. Essas mudanças também se refletem no ambiente escolar, já que crianças de diferentes nacionalidades frequentam as escolas do município. Muitos professores acabam recorrendo a estratégias que, muitas vezes, não se mostram eficazes para acolher esses alunos, devido à falta de formação continuada e à ausência de políticas públicas que os auxiliem nesse processo de acolhimento, inclusão e ensino.

Nesse contexto, Nenevé e Pansini (2008) ressaltam que:

Uma formação multiculturalmente orientada deve ajudar o professor a se dar conta da riqueza que é a cultura do aluno, a compreender que seu papel vai muito além de ensinar os conteúdos, pois deve principalmente questionar as imagens valorizadas pelo currículo que nem sempre são as imagens que no contexto dos alunos devem ser valorizadas para que eles possam contar a sua história e dizer a sua palavra (Nenevé e Pansini, 2008. p.42).

Quando o professor recebe formação e trabalha com essa diversidade, a cultura dos alunos pode ser potencializada, servindo como ponto de partida para construir o conhecimento. No entanto, se a abordagem desconsidera essas características, pode acabar por eliminá-las e muitas vezes resultar na perda de aspectos importantes da identidade cultural do aluno. A formação continuada é essencial para apoiar os professores na docência com alunos de diferentes países, contribuindo para o sucesso acadêmico desses estudantes, além de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversidade cultural como um recurso educativo valioso. As formações promovem o desenvolvimento de professores reflexivos e comprometidos com sua prática pedagógica.

Porém nos últimos anos, a formação docente no Brasil tem sido marcada por novas normativas que buscam alinhar os cursos de Pedagogia e licenciaturas às diretrizes da BNCC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do ano de 1996 trouxe mudanças para os cursos de nível superior no Brasil, erradicando a ideia de “currículo mínimo” que segundo Diniz-Pereira (2021):

Foi o mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país, além disso foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificação em suas propostas curriculares (Diniz-Pereira, 2021, p. 56- 57).

Em 1997, o MEC iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, mas não criou uma comissão única para as licenciaturas, o que gerou documentos diferentes e muitas vezes contraditórios sobre a formação de professores. Como observa Diniz-Pereira (2021, p. 58), esses documentos chegaram a tratar a licenciatura ora como “curso”, ora como “modalidade”, “módulo” ou “habilitação”, revelando divergências quanto à identidade da formação docente. Em alguns casos, como na Matemática, houve diretrizes separadas para licenciatura e bacharelado, em outros, como na Química, a licenciatura foi reconhecida como curso próprio. Contudo, a maioria reforçou a centralidade do bacharelado, chegando até a prever a preparação de professores sem formação pedagógica específica.

Diante disso, em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, coordenado pela SESu-MEC. Essa resolução garantiu que a licenciatura tivesse identidade própria. Nesse documento observa-se também uma expressiva carga horária teórico-prática nos cursos de formação docente como aponta Diniz-Pereira (2021), a obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de “prática de ensino”, estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas). Essas medidas e reformulações nos cursos de licenciatura possibilitaram às universidades maior autonomia para definir as mudanças curriculares e adotar decisões que efetivamente contribuam para o fortalecimento das licenciaturas.

A Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 1º de julho de 2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial em nível superior,

contemplando cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, bem como à formação continuada, além de ampliar a carga horária desses cursos de 2.800 horas para 3.200 horas.

Segundo Diniz-Pereira (2021), as instituições formadoras deveriam implementar as novas diretrizes curriculares para a formação de professores até 1º de julho de 2017. No entanto, no dia 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a alteração do prazo, e esse prazo foi estendido para 4 de junho de 2018. O CNE reafirmou o prazo de 1º de julho de 2018 para a implantação das Diretrizes Curriculares da formação de professores, destacando que elas não dependiam da BNCC.

No entanto, o parecer não foi homologado, e o MEC buscou prorrogar o prazo, vinculando a reforma dos cursos à BNCC, intenção que ficou mais clara com a publicação, em dezembro de 2018, da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a BNC-Formação. O parágrafo único do artigo 1.º estabelece que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018 (Brasil, 2019).

Entretanto, esse movimento tem sido criticado por promover uma concepção de formação com pouca abordagem crítica, voltada mais para a padronização de competências e para o atendimento a metas de desempenho, como as do IDEB, do que para a emancipação humana, representando assim um retrocesso às propostas de currículo mínimo dos anos anteriores. Freitas (2018) aponta que:

Estas iniciativas anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso, com a retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso (Freitas, 2018, p. 521).

Ela acrescenta que o processo de descaracterização da profissão docente, tal como a conhecemos, tem transformado os professores à função de meros tutores práticos da BNCC. A BNC-Formação foi instituída com o propósito de “treinar” professores e direcionar a formação docente em conformidade com a BNCC, o que fica evidente nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

Art. 2.º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3.º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019).

Trata-se de um modelo formativo uniforme, padronizado e homogeneizador, que segue uma única direção, sem considerar os diferentes contextos da prática educativa. Além disso, desvaloriza a diversidade e a heterogeneidade presentes nos espaços escolares, marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, comprometendo, assim, o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de enfrentar os desafios concretos da realidade escolar. As competências docentes acabam limitando-se às habilidades voltadas ao planejamento, à execução do ensino e à avaliação dos conteúdos e competências previstas na BNCC. Além disso, busca-se incentivar o engajamento dos professores por meio de uma lógica de comprometimento individual e meritocrático, desvinculada das condições estruturais indispensáveis ao exercício de sua prática profissional. (Zucchini, Alves, Nucci, 2023, p. 17).

A formação de professores no contexto latino-americano demanda mudanças significativas, especialmente em regiões fronteiriças, onde a interculturalidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática vivenciada cotidianamente. É fundamental atuar na construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e social, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com as diferentes identidades presentes nos municípios fronteiriços. A perspectiva da interculturalidade torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a formação docente, capaz de contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Dutra e De Godoi (2019) acreditam que, embora os cursos de formação continuada tenham como objetivo auxiliar os professores que atuam na docência em escolas de região de fronteira, frequentemente esses cursos se tornam repetitivos e desprovidos de relevância para os participantes mais experientes, pois não atendem às necessidades reais dos docentes e das instituições de ensino em que atuam. É fundamental considerar a importância dos programas de formação continuada para professores que atuam em contextos de multiculturalismo linguístico e cultural, não apenas ouvindo suas opiniões, anseios e dificuldades, mas também reconhecendo os docentes como protagonistas e participantes ativos na construção dessas formações, valorizando os saberes e as experiências produzidos em sua prática cotidiana, permitindo assim uma reflexão sobre como aprimorar e expandir esses cursos para beneficiar todos os envolvidos.

Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) apresenta em seu texto “Como ser um educador antirracista”, práticas antirracistas desenvolvidas em uma escola afrobrasileira chamada Maria Felipa, localizada em Salvador - BA, estado com a maior população negra do Brasil. A autora relata que por meio da articulação com o sistema educacional e documentos do Ministério da Educação (MEC), foi possível implementar práticas pedagógicas no espaço escolar voltadas para as relações étnico-raciais. Nessa escola, as crianças aprendem capoeira, samba, culinária e aritmética com base em artefatos matemáticos africanos, além de participarem de projetos anuais e permanentes desenvolvidos na escola. Outro ponto a destacar é que o calendário escolar e as datas comemorativas são planejados para valorizar diferentes marcos civilizatórios. Nesse contexto, no mês de abril, por exemplo, o calendário contempla tanto a Páscoa cristã quanto a festa do Toré, a feijoada de Ogum e a mitologia de Oxóssi (Pinheiro, 2023, p. 97-102).

O exemplo citado por Pinheiro (2023) corrobora para compreender que a interculturalidade se refere ao plano dos fatos (o que é), tratando da diversidade cultural, linguística e religiosa, e especialmente das relações interétnicas, interlinguísticas e inter-religiosas (Dietz e Cortés, 2011). Analiticamente, ela abrange as interações, frequentemente desiguais e assimétricas, entre membros de grupos cultural e identitariamente diversos. Quanto à educação intercultural (ou interculturalismo, no plano normativo), Dietz e Cortés (2011) referem que esta é concebida como uma proposta sociopolítica e ética que busca a convivência na diversidade. Seu propósito é promover relações que resultem em uma coexistência

e interação pacíficas, mesmo reconhecendo que podem existir tensões nesse processo. Ao mesmo tempo, busca-se o enriquecimento mútuo entre esses grupos, construindo uma convivência baseada no conhecimento do outro, no respeito e no diálogo.

Enquanto o multiculturalismo se concentra no reconhecimento da diferença (princípios de igualdade e diferença), o interculturalismo incorpora, de forma distinta, o princípio da interação positiva. A interculturalidade programática, que busca "interculturalizar" o currículo e a prática escolar, não é vista apenas como uma adaptação à diversidade, mas sim como parte de um processo mais amplo de redefinição do estado-nação (Dietz; Cortés, 2011).

Nessa perspectiva, entre os anos de 2016 a 2019, foi desenvolvido um programa de formação docente para os professores na rede municipal de ensino de Foz de Iguazu denominado Pedagogia de Fronteira, realizado pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) em colaboração com a SMED, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e o Instituto Tecnológico Federal de Foz do Iguazu (IFPR), coordenado pela professora doutora Jorgelina Tallei, com o objetivo de pensar em aspectos que permeiam a vida cotidiana das escolas de fronteira, neste sentido:

As professoras que participaram em 2016 refletiram sobre os conceitos de fronteiras, interculturalidade e línguas nas escolas. Consideramos este ano importante desde a implementação do programa de treinamento permanente, onde foi realizada uma conscientização importante em um total de 50 escolas da cidade, levando em conta que houve uma participação importante dos professores (Diniz-Pereira; Tallei, 2021, p.04).

O programa tentou abordar as escolas de *Puerto Iguazú* (Argentina) e de *Ciudad del Este*, cidades fronteiriças com o município de Foz do Iguazu, porém não foi possível devido principalmente à burocracia para atravessar a fronteira entre os países. O programa passou a ganhar destaque no município, consolidando-se como uma iniciativa de referência e sendo reconhecido, em 2018, com um prêmio internacional por sua abordagem inovadora. Nos seguintes anos as ações docentes foram:

Em 2018, as ações se concentraram na área de educação linguística, com programas de treinamento em espanhol e inglês para os professores do município, especialmente os que trabalham no ensino primário. Em 2019, dois projetos piloto para ensinar espanhol e inglês como

idiomas adicionais foram implementados em duas escolas primárias municipais da cidade (Diniz-Pereira; Tallei, 2021, p.05).

Neste sentido, após grupos de discussões entre os professores da rede, pesquisadores, representantes da SMED e instrutores do grupo Pedagogia da fronteira criaram-se três eixos principais para trabalhar no programa: a língua, a interculturalidade e a fronteira. Os autores relatam ao longo do artigo que naquela época, em 2017, os desafios e a insegurança dos professores em receber alunos de diferentes nacionalidades era o de não serem fluentes no idioma (espanhol ou inglês). Assim, em 2018 e 2019, foram organizados cursos de língua espanhola para professores do município. O curso também foi estendido aos trabalhadores da Secretaria Municipal de Assistência, entendendo a importância de trabalhar em conjunto nas questões de imigração (Diniz-Pereira; Tallei, 2021, p.10).

Infelizmente, todo o programa e a formação que vinham sendo oferecidos aos professores nas escolas não houve continuidade, fazendo com que os docentes retornassem ao ponto de partida no que se refere ao atendimento de alunos migrantes, o que é ainda mais preocupante diante do aumento contínuo do número desses estudantes no município.

O trabalho e as atividades desenvolvidas pela professora Jorgelina Tallei e demais integrantes do grupo mais tarde transformou-se em um *ebook* denominado “Pedagogia de fronteira: um olhar para as aulas de espanhol como língua adicional”. Retomarei esse tema mais detalhadamente no subcapítulo 4.1.2, ao tratar do *e-book*.

2.1.1 A construção de uma escola intercultural nas regiões de fronteira: desafios e estratégias para a integração de alunos internacionais

Uma escola inclusiva visa criar ambientes que sejam acolhedores e adaptáveis às necessidades linguísticas, culturais e sociais dos alunos. Ignorar a questão cultural no contexto escolar é não conectar o conteúdo e as metodologias de ensino nas experiências do aluno, limitando o seu potencial educacional. Adotar uma abordagem pedagógica que seja inclusiva promovendo a interculturalidade é essencial e, dessa forma, Weschenfelder, Oliveira e Fabris (2021) afirmam que a fronteira tem suas questões específicas, sendo que as escolas localizadas nessas

regiões exigem do professor um trabalho pedagógico distinto daquele praticado em outras escolas, o que também acaba constituindo sua docência de outros modos.

É imperativo que as instituições de ensino situadas nas regiões fronteiriças atendam a estudantes reais, respeitando e incluindo suas diversas origens identitárias. Essa inclusão deve ser compreendida em um sentido amplo, que abrange a convivência com a diversidade sem a imposição de uma cultura como modelo apropriado ou superior. Os indivíduos oriundos dessas realidades sócio-históricas e culturais necessitam da garantia do direito de viver em suas particularidades, bem como de ter sua inserção social minimamente respeitada, independentemente de serem brasileiros, paraguaios ou brasiguaios, ou de outras origens. (Santana, 2018).

Uma questão crucial a ser considerada na instituição escolar de fronteira, assim como em outros aspectos que envolvem a relação entre educação e cultura, é a formulação do currículo escolar. Isso envolve decidir quais conhecimentos e saberes serão valorizados e ensinados dentro desse contexto educacional específico. Nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes (Candau, Moreira, 2003, p.163).

Em sua obra, Dietz e Cortés (2011), descrevem os principais elementos sobre o espaço que contribuem para a interculturalidade. Embora as suas análises referem-se ao contexto mexicano, essas contribuições são válidas também para o contexto da tríplice fronteira conforme listados abaixo:

1. O Espaço Social Compartilhado: A interculturalidade lida com as inter-relações, frequentemente desiguais, entre membros de grupos diversos (cultural, étnica, de classe e gênero) que convivem em um mesmo espaço social.

2. A Territorialização da Identidade: O espaço é um recurso fundamental para a construção da identidade. Discursos de etnicidade e nacionalismo, tanto hegemônicos quanto contestatários, recorrem a estratégias de territorialização e apropriação do espaço para estabelecer e legitimar fronteiras entre grupos.

3. Regiões de Contato e Refúgio: Historicamente, no indigenismo mexicano, o conceito de "regiões interculturais" ou "regiões de refúgio" definia um espaço físico e moral onde populações indígenas e mestiças interagiam em relações assimétricas.

4. O Território como Base da Comunalidade: Para os movimentos indígenas, especialmente no contexto mexicano, o território e a terra (como mãe e território) são eixos centrais que estruturam a comunalidade e legitimam a luta pela autonomia. A aplicação da autonomia educativa e o desenvolvimento do currículo se baseiam nas condições locais e são situados na comunidade.

5. Espaços de Interação e Transformação: A educação intercultural propõe atuar sobre o espaço social para promover a convivência na diversidade. Isso inclui a criação de "espaços sociais transnacionais" para o movimento de discursos e conhecimentos, e a redefinição de instituições, como no caso da Universidade Intercultural, que busca estar geográfica e culturalmente próxima às regiões e comunidades.

6. A Luta pelo Controle e o Nível Regional: A luta pela autonomia e o controle dos recursos naturais e culturais frequentemente se articula no nível regional, buscando unir os povos sob governos próprios de caráter regional, superando o isolamento local.

A paisagem linguística se configura como um elemento fundamental para fortalecer a interculturalidade, segundo Shohamy (2006) *apud* Silva, Santos e Jung (2016):

A paisagem linguística pode ser configurada, tanto por políticas linguísticas top-down, visíveis em textos regulados por autoridades públicas (como em signos governamentais, edifícios públicos, nomes de ruas, placas de localização ou placas turísticas, etc.); quanto por políticas linguísticas bottom-up, colocados em prática por pessoas privadas (por exemplo, nos textos de lojas, associações, empresas, restaurantes, bancos, anúncios publicitários, etc.)(Shohamy (2006) *apud* Silva, Santos e Jung (2016) pág. 1262).

Em cidades de fronteira, como Foz do Iguaçu, a diversidade de idiomas visível em placas, letreiros comerciais, outdoors, propagandas e sinalizações públicas evidencia a presença de múltiplas culturas no espaço urbano. Um exemplo é a fachada de um mercado que faz parte de uma rede de lojas presente em vários bairros da cidade e região, cuja placa está escrita em vários idiomas, como se observa na imagem a seguir:

Figura 5 – Fachada do supermercado



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Segundo Silva, Santos e Jung (2016), os marcadores informativos ou simbólicos dos textos escritos no espaço público podem evidenciar a vitalidade das línguas e confirmar a presença do multilinguismo ou da superdiversidade expressa na paisagem linguística; ao mesmo tempo em que dão visibilidade às políticas linguísticas *de facto* ⁵.

O estudo exploratório sobre a paisagem linguística, realizado em Foz do Iguaçu em 2015 por Silva, Santos e Jung, revelou que, além do português (língua oficial brasileira), o inglês, o árabe e o espanhol são as línguas mais recorrentes no espaço público do município.

Esse contato cotidiano com diferentes línguas não apenas reafirma a necessidade de políticas públicas interculturais, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes da pluralidade cultural que os cerca. Desse modo, o município torna-se um espaço educativo não formal, que amplia o repertório

⁵ Shohamy (2006) *apud* Silva, Santos e Jung (2016), afirma que as políticas linguísticas *de facto* são determinadas por vários aparatos políticos (policy devices) ou mecanismos, ou seja, por canais onde as políticas linguísticas são reproduzidas e manifestadas na sociedade. Shohamy argumenta que a “linguagem no espaço público” serve como um mecanismo para afetar, manipular e impor práticas de linguagem, neste sentido, ele é semelhante aos outros três mecanismos, pois podem transformar ideologias em prática, e, portanto, são parte da visão mais ampla da política linguística.

linguístico e cultural, além de reforçar a importância de uma educação voltada ao diálogo e à valorização da diversidade.

Essa inclusão precisa começar desde o processo de matrícula do aluno internacional na escola, onde os documentos que os responsáveis precisam assinar para a efetivação da matrícula sejam traduzidos na língua espanhola, visto que o número de crianças que falam esse idioma é mais evidente no município. No entanto, como explica Oliveira (2023), a ficha de matrícula das unidades escolares é padronizada em todo o estado do Paraná, o que dificulta adaptações às realidades locais:

A ficha de matrícula como documento padronizado para todo o Estado do Paraná e para todas as modalidades de ensino da Educação Básica pública não traz elementos que remetem às particularidades da realidade ou condição do estudante de outra nacionalidade... Por ser um documento padronizado, não traz nenhuma informação adversa ou que se remeta a um contexto plural (Oliveira, 2023, p.122).

Dessa forma, o grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania da UNILA, em parceria com a SMED, em 2020, elaboraram um protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino, na página 5 do documento nos diz que:

Este documento visa, portanto, orientar o acolhimento na rede de ensino e a integração de estudantes, docentes e demais membros da comunidade no ambiente escolar, entendendo o acolhimento como um princípio que deve nortear as atividades pedagógicas nas escolas (PMFI, 2020).

O material analisado integra ações de políticas públicas voltadas ao atendimento de um número expressivo de estudantes vindos de diferentes países, que ingressam no ensino fundamental 1 em Foz do Iguaçu-PR. O protocolo resulta de iniciativas do poder público local em parceria com as universidades que pesquisam políticas linguísticas e educação em áreas de fronteira:

Este documento tem suas bases na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei de Migração e em diversos Tratados Internacionais que asseguram que o direito humano à educação escolar deve ser garantido às pessoas residentes no Brasil, sejam brasileiras ou não, em condição migratória, documentada ou não (PMFI, 2020, p.05).

Ele apresenta orientações para o acolhimento nas escolas, desde o primeiro contato com os pais, passando pelo funcionamento e regimento escolar, até o primeiro dia de aula do aluno onde as atividades e ações favoreça sua integração às aulas, bem como no acolhimento permanente que envolva toda a comunidade escolar em torno de atividades e projetos interdisciplinares contra o preconceito e xenofobia. Nessa fase permanente, recomenda-se também parceria com a UNILA para atuação de estudantes estagiários(as) do curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (PMFI, 2021, p.18).

O documento refere-se à prioridade de valorização dos conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos, suas vivências e também pelo processo de migração. A ideia posta é trabalhar com o alunado, por meio de atividades interdisciplinares, o empoderamento e a valorização humana (Oliveira, 2023, p.125).

O protocolo de acolhimento é mais evidente e conhecido pelos secretários das escolas, diretores e coordenadores, poucos professores conhecem e sabem que existe esse documento para acolhimento de alunos advindos de outros países/regiões, a sua publicação e distribuição para consulta foi a partir do ano letivo de 2021. Nesse sentido, Oliveira (2023), não está registrado nas versões atualizadas do PPP, e nem há menção à sua utilização no ambiente escolar, como medida de acolhimento. Isso denota que ainda não foi incorporado como cultura política (Oliveira, 2023, p.129).

Um protocolo de acolhimento é fundamental, pois facilita a adaptação do aluno, enriquece o ambiente escolar, promove a inclusão e assegura que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja bem-sucedido, beneficiando-o não apenas socialmente, mas ao longo do período escolar. Integrar abordagens e práticas interdisciplinares proporciona uma compreensão total dos conteúdos, tornando o aprendizado mais relevante ao conectar os temas com os desafios do mundo real, porém muitas vezes a cultura escolar está marcada pelo monoculturalismo e diante disso enfrenta um dilema, o de continuar em sua zona de conforto ou adotar o desafio da interculturalidade.

Os alunos que ingressam nas escolas de fronteira são, antes de serem estudantes, seres sociais que trazem consigo uma herança cultural adquirida desde o nascimento. Essa herança não desaparece ao entrar no ambiente escolar, seja em uma outra região ou país. Pelo contrário, dependendo do enfoque adotado no

processo de ensino e aprendizagem, essa herança cultural pode ser potencializada, eliminada ou transformada. Conforme Santos e Queiroz (2018):

Nascemos seres sociais e integramos diferentes grupos para, depois, a escola ser inserida em nosso contexto de vida. A herança cultural, primeira que nos é transmitida ao nascermos, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar, muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos (Santos; Queiroz, 2018, p.366).

Nenhum ser humano aprende da mesma forma que outro, e o professor precisa estar atento a isso para criar estratégias que aprimorem suas ações e metodologias em sala de aula. No contexto da educação básica, onde os alunos estão em desenvolvimento, é essencial que a prática docente seja reflexiva, analisando o que está funcionando e o que precisa ser melhorado para o bom desempenho acadêmico dos alunos e promover a inclusão e participação deles em sala de aula.

Um documento elaborado recentemente (2025) é o mapeamento demolinguístico de estudantes internacionais na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu. Uma iniciativa da UNILA em parceria com a SMED, com objetivo de aprimorar as práticas didático-pedagógicas dos professores em sala de aula, mas também na elaboração participativa de instrumentos político-pedagógicos que promovam a gestão da diversidade linguística favorecendo o acolhimento linguístico.

O mapeamento permite estimar a situação demolinguística geral dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs) no segundo semestre de 2024, compilando dados estatísticos referentes à presença de estudantes internacionais, à distribuição das matrículas ativas nos diferentes estabelecimentos, às nacionalidades e línguas declaradas pelos responsáveis, entre outras informações (Blanco, 2025, p.03).

Além disso, o documento apresenta, por meio de gráficos, dados sobre as nacionalidades mais presentes nas escolas, o número de alunos internacionais por unidade, as línguas declaradas pelos estudantes, entre outras informações coletadas nas escolas e CMEIs do município. O autor observa ainda que em Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira, a produção de dados demolinguísticos e sociolinguísticos ⁶nas escolas é essencial para orientar políticas linguísticas e

⁶ Segundo Sorolla (2017, p. 1), a demolinguística analisa a situação sociolinguística de grandes

práticas de gestão. Apesar do reconhecimento da importância da diversidade linguística para a qualidade da educação básica, iniciativas sistemáticas que produzam informações consistentes sobre a presença e distribuição das línguas no contexto escolar ainda são recentes (Blanco, 2025, p.07).

A escola precisa substituir a sua suposta neutralidade por um espaço de debate e valorização da diversidade cultural e acolhimento desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ela precisa pensar, elaborar, avaliar, reconhecer, dialogar e valorizar as diferentes culturas dos sujeitos que personificam a escola, para que não restrinjamos nossos olhares aos aspectos unilaterais que permeiam nossas práticas” (Santos; Queiroz, 2018, p.371).

Repensar e adotar práticas e currículos que facilitem a inserção de alunos vindos de outros países é uma necessidade urgente. Contudo, muitas vezes a educação é tratada como uma empresa, passível de ser medida, desconsiderando as realidades de cada escola, o contexto familiar e a comunidade. Nas avaliações em larga escala, o foco recai sobre os resultados, onde se aplicam simulados aos alunos a fim de testar seus conhecimentos, tornando a prática docente mais rígida e limitando o espaço para reflexão e aprimoramento das aulas. A criação de novas políticas públicas, bem como a efetiva implementação das que já existem, formação para os professores referente a temática pode ser o primeiro passo para que a escola se torne, de fato, um ambiente inclusivo.

volumes populacionais e sua evolução, por meio de técnicas demográficas e sociológicas. “Segons Sorolla (2017, p. 1), la demolingüística analitza la situació sociolingüística de grans volums poblacionals, i la seua evolució, mitjançant les tècniques demogràfiques i sociològiques”.

3. ETAPA METODOLÓGICA: O PERCURSO REALIZADO

Esta etapa do trabalho apresenta o processo de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, considerando os procedimentos característicos, como tipo de pesquisa, sujeitos e instrumentos. Os componentes metodológicos da pesquisa foram desenvolvidos em etapas distintas, que abrangeram desde a coleta até a análise dos dados, sempre orientados pelo referencial teórico, conforme Godoy (1995), Minayo, Deslandes e Gomes (2011) e Marconi e Lakatos (2017).

Para atingir os objetivos estabelecidos e responder às questões propostas, estruturou-se um caminho a ser seguido. Na primeira etapa, aplicou-se um questionário semiestruturado, elaborado com base nos objetivos e disponibilizado pelo Google Forms aos sujeitos da pesquisa. Na segunda etapa, buscou-se mapear de quais formações específicas os docentes já haviam participado para lidar com a realidade das escolas de fronteira, bem como mapear os documentos existentes voltados ao acolhimento e à melhor inclusão dos alunos. As respostas foram posteriormente organizadas em categorias, permitindo uma análise aprofundada dos dados.

3.1 ETAPA 1: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Esta etapa da pesquisa se caracteriza como qualitativa, por compreender que os fenômenos sociais não podem ser captados apenas por meio de dados numéricos, exigindo uma análise mais profunda dos significados e experiências dos sujeitos envolvidos. Conforme destaca Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade a partir da ótica dos participantes, considerando seus contextos, histórias, relações e o uso de documentação direta. Em relação à pesquisa qualitativa, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2011), trata-se de um tipo de estudo que busca responder a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Logo, esta pesquisa foi desenvolvida com uma metodologia que permitisse uma compreensão ampla da percepção dos docentes. Segundo Martins (2002), toda

investigação científica pressupõe uma articulação entre teoria, realidade e método. Assim, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa foi definido de acordo com os objetivos do estudo e com as especificidades do campo investigado, permitindo a construção de um conhecimento mais crítico e comprometido com a realidade analisada.

A primeira etapa teve início com a divulgação e aplicação de um questionário composto por 11 perguntas entre questões fechadas e abertas, que possibilitou tanto a quantificação de aspectos objetivos quanto a coleta de percepções, relatos e experiências individuais dos docentes. A aplicação ocorreu de forma remota, visando facilitar o acesso dos participantes e ampliar a adesão dos professores, respeitando sua disponibilidade de tempo e rotina profissional. O *link* foi divulgado no grupo de WhatsApp utilizado como principal meio de comunicação entre os docentes da rede, além de ter sido enviado individualmente a colegas mais próximos, de modo a alcançar professores de todas as escolas da rede municipal da cidade.

Contou-se ainda com o apoio do Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Foz do Iguaçu (SINPREFI) na divulgação do *link* com o objetivo de obter o maior número possível de respostas. O questionário ficou disponível para preenchimento entre os dias 16 de maio e 19 de junho de 2024, totalizando 108 respostas. Na época da coleta, a rede municipal contava com 1980 professores no Ensino Fundamental 1, o que representa 5,45% do total desse público.

Os sujeitos desta pesquisa são, portanto, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu, atuantes nas 50 escolas distribuídas por todas as regiões do município. Antes de responderem ao questionário, todos os participantes tiveram acesso a uma breve introdução explicativa sobre os objetivos do estudo (Figura 6), bem como ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) completo, apêndice A, assegurando a participação voluntária. A pesquisa foi realizada de forma anônima, sem a coleta de dados pessoais ou profissionais, garantindo a confidencialidade das respostas.

Figura 6 – Imagem do termo de consentimento do questionário aplicado aos docentes

Acolhida linguística nas escolas municipais de Foz do Iguaçu - PR.

B I U ↻ ✕

Título do estudo: Saberes e práticas docente no processo ensino e aprendizagem com alunos estrangeiros do ensino fundamental 1 nas escolas municipais de Foz do Iguaçu – PR.

Pesquisador responsável: Flávia Damacena Bandeira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes aceitar a participação. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, converse com o pesquisador responsável para esclarecê-las. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. O objetivo desta pesquisa é compreender os desafios e/ou dificuldades que os professores enfrentam ao receber um aluno estrangeiro cujo a sua língua materna não é o português, e tem como justificativa promover a diversidade e a inclusão no espaço escolar desses alunos uma vez que encontram dificuldades de comunicação devido às barreiras linguísticas.

Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação serão: Responder a esse questionário, que durará em torno de 6 minutos, onde abordará questões relacionadas ao tema da

Fonte: Dados da pesquisadora (2024)

As perguntas abordaram diferentes aspectos relacionados ao ensino a alunos internacionais e tiveram como objetivo identificar e compreender os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de ensino-aprendizagem com esses estudantes, conforme listado a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Questionário para coleta de dados

Pergunta nº 1	Quanto tempo você é professor? Esta pergunta foi elaborada com base na hipótese de que, quanto maior o tempo de atuação do professor, maior a probabilidade de ter atendido alunos internacionais ao longo de sua carreira.
Pergunta nº 2	Você fala algum outro idioma além do português? Se sim, quais? Esta pergunta foi incluída para identificar a habilidade linguística dos professores em outros idiomas, o que pode influenciar a comunicação e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com alunos que utilizam outro idioma como primeira língua.
Pergunta nº 3	Você tem algum aluno estrangeiro⁷ que tenha outro idioma como língua materna em sua sala de aula? Se sim, quais?

⁷ Neste formulário, adotou-se a expressão *alunos estrangeiros* em substituição a *alunos internacionais*, visto que esta última poderia gerar ambiguidades podendo não ser compreendida pelos participantes da pesquisa.

	<p>Este item foi elaborado para identificar a presença de alunos internacionais, bem como para conhecer os idiomas falados por esses estudantes e a diversidade linguística que se encontra na rede municipal.</p>
Pergunta nº 4	<p>Quais dos seguintes é o maior desafio que você enfrenta no processo ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Barreira linguística ● Diferença cultural ● Comunicação com os pais ● Adaptar materiais de ensino ● Inclusão e participação do aluno <p>Esta questão é central no questionário, pois buscou identificar o maior desafio enfrentado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos internacionais, aspecto que constitui o foco principal da pesquisa.</p>
Pergunta nº 5	<p>Você utiliza algum recurso adicional para melhorar a didática ou ensino aprendizagem do aluno?</p> <p>O foco desta pergunta foi identificar quais recursos, tecnológicos ou não, os professores têm utilizado em sala de aula, considerando por exemplo, o desafio de alfabetizar crianças cuja língua materna não é o português.</p>
Pergunta nº 6	<p>Com que frequência você enfrenta dificuldade na comunicação com esses alunos devido às barreiras linguísticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nunca ● Raramente ● Às vezes ● Frequentemente ● Sempre <p>A intenção desta pergunta foi identificar com que frequência os professores enfrentam dificuldades de comunicação com alunos internacionais, delimitando em 5 alternativas consideradas relevantes a fim de evitar uma grande amplitude de respostas, e verificar se esses desafios são recorrentes a cada novo aluno ou se, ao longo do tempo, eles conseguem se adaptar, tornando a comunicação mais efetiva.</p>
Pergunta nº 7	<p>Você já recebeu ou buscou alguma formação específica para trabalhar com alunos estrangeiros?</p> <p>Esta questão foi elaborada para verificar se os professores já tiveram acesso ou buscaram formações em relação a metodologias que possam auxiliar esses alunos no processo de ensino-aprendizagem.</p>
Pergunta nº 8	<p>Comente alguma experiência boa ou ruim que você já teve com algum aluno estrangeiro.</p> <p>Neste caso, a intenção foi permitir que os professores descrevessem livremente suas práticas, bem como compartilhassem angústias, percepções e experiências relacionadas ao ensino com os alunos internacionais.</p>
Pergunta nº 9	<p>Quais estratégias existem na escola para promover a inclusão e participação do aluno estrangeiro em sala?</p> <p>Semelhante à pergunta anterior, esta questão buscou permitir que os professores relatassem as práticas de suas escolas, além de</p>

	identificar se há escolas no município que desenvolvem alguma atividade voltada para a educação intercultural.
Pergunta nº 10	Que tipo de recursos você acredita que seriam úteis para melhorar a sua capacidade nesse processo ensino e aprendizagem dos alunos estrangeiros? Aqui a intenção foi compreender, sob a ótica docente, quais estratégias, ferramentas ou apoios poderiam contribuir de forma significativa para melhorar a prática pedagógica diante da diversidade cultural presente em sala de aula.
Pergunta nº 11	Em sua perspectiva, quais são as diferenças significativas entre ensinar alunos estrangeiros e ensinar brasileiros? Este tópico teve como objetivo coletar os relatos dos docentes sobre a docência com alunos brasileiros e internacionais, a fim de identificar se percebem atitudes ou práticas que consideram diferentes entre esses grupos.

Fonte: dados da pesquisadora (2024)

As perguntas foram elaboradas com o intuito de levantar informações como: verificar a presença de alunos internacionais em suas turmas e a diversidade de línguas maternas presentes no contexto escolar. Além disso, buscou-se compreender os principais obstáculos enfrentados no cotidiano pedagógico, especialmente no que se refere às dificuldades de comunicação, à adaptação de materiais e atividades e as estratégias utilizadas pelos professores para atender as demandas desses discentes. O questionário também visou investigar se é utilizado algum recurso didático adicional em sala de aula, além de conhecer as experiências positivas e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar e identificar as diferenças percebidas entre o ensino de estudantes brasileiros e internacionais.

Por fim, procurou-se mapear se os docentes já participaram de formações específicas para lidar com essa realidade, conhecer se há estratégias adotadas pelas escolas ou por parte da SMED para promover a inclusão e a participação dos discentes internacionais, e identificar quais recursos ou formações são considerados necessários pelos professores para aprimorar sua atuação frente à diversidade linguística e cultural presente em sala de aula. As respostas foram posteriormente organizadas em categorias temáticas, gráficos, tabelas e figuras que permitiram uma análise aprofundada dos dados, como será discutido no capítulo seguinte.

3.2 ETAPA 2: ANÁLISE DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E DAS FORMAÇÕES DOCENTES OFERECIDAS PELA REDE MUNICIPAL

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo investigar as iniciativas de formação continuada promovidas pela SMED, com ênfase nos cursos voltados ao acolhimento linguístico, à inclusão e à participação dos alunos internacionais no ambiente escolar.

Esses métodos de estudo referem-se a uma pesquisa que faz uso de documentação indireta, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2017), consiste na utilização de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, essa documentação se divide em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

Os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam materiais que não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador desenvolve sua investigação e análise. Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, assim como em fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e instituições de ensino (Severino, 2016). A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias engloba o levantamento de referências já publicadas, como artigos científicos (impressos ou virtuais), livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito sobre determinado assunto. A bibliografia pertinente oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, cujas problemáticas ainda não se encontram completamente definidas (Marconi; Lakatos, 2017).

A análise documental foi escolhida por possibilitar a compreensão do contexto institucional e normativo no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, identificando os recursos já disponíveis para auxiliar o trabalho docente, bem como os aspectos que ainda demandam melhorias para um atendimento mais efetivo às necessidades dos professores e da comunidade escolar. De acordo com Novais (2002), os documentos são fontes valiosas de informação e devem ser analisados criticamente, levando-se em consideração sua origem, função e conteúdo.

Segundo Godoy (1995), na pesquisa qualitativa há uma grande diversidade de métodos de trabalho, estilos de análise, formas de apresentação dos resultados e diferentes considerações quanto aos sujeitos envolvidos. A autora acrescenta que há ainda pesquisadores que se utilizam de diversos tipos de documentos escritos, sejam eles de natureza pessoal e/ou oficial (Godoy, 1995, p.62). Essa flexibilidade metodológica apontada por Godoy permitiu à presente investigação explorar diferentes tipos de documentos, tanto oficiais quanto institucionais, de maneira integrada, respeitando os contextos específicos e dinâmicos da realidade escolar em uma região de fronteira.

O corpus documental da pesquisa foi composto por dois documentos, o relatório oficial da SMED com o cronograma de formações oferecido aos professores da rede municipal do mês de setembro de 2024 e a formação intitulada “língua espanhola como língua de acolhimento”, incluindo legislações educacionais e plano de ensino. Assim, o percurso metodológico adotado está fundamentado na abordagem qualitativa, no uso de documentação direta e indireta, e na análise crítica dos documentos.

Buscou-se compreender quais formações estão disponíveis, quem são os responsáveis por ministrá-las, qual é o nível de adesão dos docentes e quais obstáculos podem estar comprometendo a participação efetiva dos professores. Verificou-se por meio do registro de inscritos no curso no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), portal da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que há baixa adesão aos cursos ofertados. Acredita-se que um dos fatores que contribuem para esse cenário seja o horário em que os cursos são realizados. Caso ocorresse na hora atividade do professor, possivelmente haveria maior adesão, por se tratar de um período já destinado ao seu horário de trabalho. Para isso, foi realizada uma análise documental que contemplou diferentes fontes de informação:

- Relatórios oficiais da SMED com o cronograma de formações oferecidos aos professores da rede municipal, que são divulgados e podem ser acessados por meio do Sistema de Informações Digitais (SID), disponível no portal do servidor municipal (Figura 7).

Figura 7 – Cronograma da formação para os professores (2024)

 <i>Prefeitura do Município de Foz de Iguaçu</i> 						
ESTADO DO PARANÁ Secretaria Municipal da Educação						
25/09	JOPEFOZ: Como trabalhar as unidades temáticas da matemática por meio de situações-problema?	Professor Regente 1 do 3º Ano	Turma 1: 8h às 12h Turma 2: 13h30 às 17h30	Unioeste	NTM	Profª Justina
26/09	JOPEFOZ: ARTE INDÍGENA: dança, música, arte plumária, cestaria e pintura	Professor de História, Geografia e Arte	Turma 1: 8h às 12h Turma 2: 13h30 às 17h30	Unioeste	NTM	Profª Justina
27/09	JOPEFOZ: Consciência Fonológica	Regente 1 do Infantil 5	Turma 1: 8h às 12h Turma 2: 13h30 às 17h30	Unioeste	NTM	Profª Justina
ENSINO FUNDAMENTAL - (CURSOS POR LIVRE ADEÇÃO)						
DATA	FORMAÇÃO / EVENTO	PÚBLICO-ALVO	HORÁRIO(S)	LOCAL	INSCRIÇÃO	RESPONSÁVEIS
28/08 26/09 31/10	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Oficina de escrita acadêmica	Profissionais da Educação	19h às 22h	CEAI	NTM	Profª Neuza
11/09 18/09 25/09 02/10	Língua Espanhola como Língua Acolhedora	Profissionais da Educação e Público em geral	18h30 às 20h30	Escola Municipal Emílio de Menezes	Já Inscritos	Prof. Fabiano

Fonte: Sistema de Informações Digitais (SID) (2024)

- Site do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), onde são disponibilizadas informações aos docentes, como o planejamento anual por turma, temas dos cursos, datas, horários e locais, bem como acesso aos certificados das formações já realizadas. O site é acessível com login e senha individual cadastrada.
- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), utilizado para consultar e analisar os cursos de extensão e capacitação oferecidos pela universidade, em parceria com a SMED, para toda a comunidade escolar, os quais constam na Figura 8.

Figura 8 – Curso de extensão e capacitação (2024)

UNILA Portal do Docente		UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS		EMITIDO EM 02/04/2025 20:08			
RELATÓRIO DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO							
Código:	CR020-2024						
Título:	Espanol para fines específicos 2024 (ênfasis en prácticas de intercomprensión y acogida lingüística)						
Tipo de ação:	CURSO						
Área Temática:	4 - EDUCAÇÃO						
Coordenador(a):	ARIEL MATIAS BLANCO						
Tipo de Relatório:	RELATÓRIO FINAL						
Público Estimado:	75 pessoas						
Público Real Atingido:	68 pessoas						
Situação do Relatório:	Enviado em 25/01/2025 20:28:35						
Esta ação foi realizada:	SIM						
Ação foi realizada em Escola Pública:	SIM						
Membros da Equipe							
Nome	Categoria	Função	Início	Fim	CH Total	CH Semanal	
ARIEL MATIAS BLANCO	DOCENTE	COORDENADOR(A)	24/07/2024	16/12/2024	8	0	
SILVIA MARLENE SAAVEDRA RUIZ	DISCENTE	ALUNO(A) VOLUNTARIO(A)	24/07/2024	16/12/2024	1	0	

Fonte: SIGAA (2024)

Esses documentos permitiram compreender não apenas a oferta formativa existente, mas também a forma como essas oportunidades são divulgadas, organizadas e acessadas pelos professores. A partir dessa análise, foi possível levantar elementos para avaliar a efetividade das políticas de formação continuada, considerando a realidade das escolas públicas no município investigado.

O levantamento de dados foi realizado ao longo de um período de aproximadamente um mês e meio, contemplando diferentes etapas de coleta, organização e sistematização das informações. Os dados foram obtidos a partir de documentos institucionais e, posteriormente, categorizados de acordo com os objetivos da pesquisa. A organização e a apresentação das informações ocorreram por meio de figuras, o que possibilitou uma visualização mais clara dos dados analisados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta duas etapas de análise da pesquisa. Na seção 4.1, detalham-se os resultados extraídos das respostas dos docentes, descrevendo-se as perguntas que compunham o questionário. Os resultados estão organizados por temas e acompanhados de gráficos e quadros que facilitam a visualização das respostas, permitindo identificar padrões, diferenças e aspectos recorrentes nas percepções dos professores. Com essa organização, busca-se compreender de forma mais clara os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, o que consideram necessário para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como as práticas já desenvolvidas para promover a inclusão dos estudantes internacionais. Também se analisam os idiomas presentes no ambiente escolar e os efeitos da barreira linguística na comunicação entre professores e alunos.

Já na seção 4.2, apresenta-se o estudo documental referente às formações ofertadas pelo município aos professores, com o objetivo de verificar em que medida as formações ofertadas dialogam com as demandas apontadas pelos professores no questionário, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos internacionais e à valorização da diversidade cultural no contexto escolar. Ademais, busca-se identificar avanços, lacunas e desafios nas políticas de formação docente adotadas pela rede municipal.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Nesta seção da pesquisa, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário direcionado aos professores que atuam nas escolas da fronteira. O objetivo principal foi compreender, a partir da percepção desses profissionais, quais são os maiores desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem com estudantes internacionais, especialmente no que diz respeito à comunicação em sala de aula.

A ordem de apresentação da análise das perguntas e gráficos nesta seção não segue rigorosamente a numeração do questionário original, pois a organização foi pensada de forma temática e analítica, e não apenas sequencial. Assim, as questões foram agrupadas de acordo com a relação entre os conteúdos abordados,

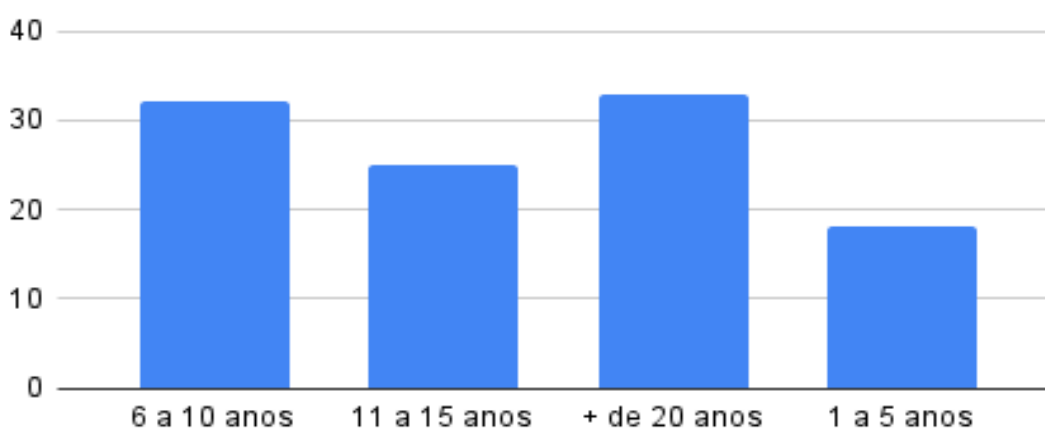
buscando estabelecer um encadeamento lógico que favorecesse a compreensão dos resultados e a fluidez da leitura.

Dessa forma, perguntas que tratam de aspectos semelhantes como desafios enfrentados, barreiras linguísticas e recursos pedagógicos foram apresentadas em sequência, mesmo que originalmente estivessem em posições diferentes no questionário. Essa escolha metodológica teve como foco aprofundar a análise e destacar as conexões entre as respostas, permitindo que fosse alcançada uma interpretação mais coerente e integrada dos dados obtidos.

4.1.1 A barreira linguística como desafio para a comunicação no ambiente escolar

Com o intuito de traçar o perfil profissional dos respondentes, a pergunta um do questionário buscou identificar o tempo de atuação dos participantes na docência. De acordo com os dados obtidos e representados no gráfico 1, a maioria dos respondentes possui mais de 20 anos de experiência na profissão. No entanto, observou-se também uma participação expressiva de docentes com tempo de atuação entre 6 e 10 anos, o que demonstra a presença de profissionais em diferentes estágios da carreira docente.

Gráfico 1 – Há quanto tempo você é professor? (Pergunta nº1)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

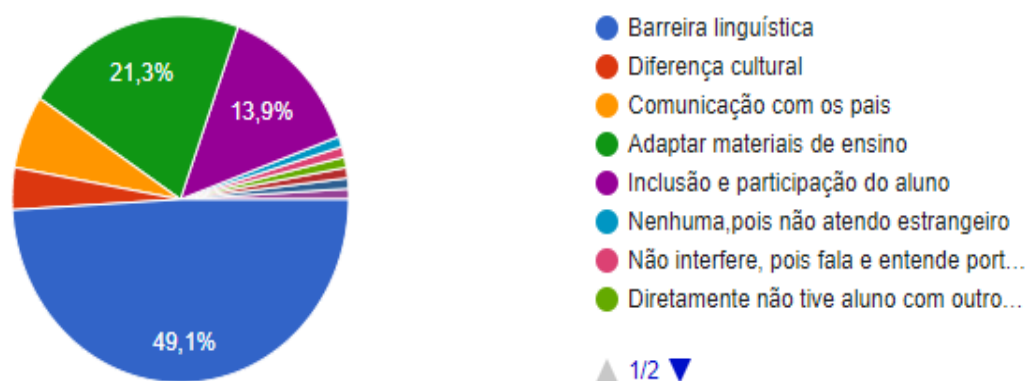
O Gráfico 1 apresenta o tempo de experiência dos professores participantes da pesquisa. Observa-se que a maior parte dos professores possui entre 6 e 10

anos ou mais de 20 anos de atuação docente, ambos com proporções semelhantes e representando os grupos mais expressivos. Esses resultados indicam que grande parte dos participantes possui experiência consolidada na prática educativa, o que contribui para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no atendimento a alunos internacionais.

Os docentes com 11 a 15 anos de experiência aparecem em número intermediário, enquanto aqueles com 1 a 5 anos de carreira representam a menor parcela da amostra. Essa distribuição revela que o público da pesquisa é composto principalmente por professores experientes, o que fortalece a credibilidade das respostas obtidas, uma vez que os participantes apresentam percepções importantes devido a sua trajetória profissional mais longa e diversificada.

Considerando o contexto multicultural e multilíngue dessas instituições, a investigação buscou evidenciar como a barreira linguística afeta as práticas pedagógicas e o relacionamento entre docentes e discentes. Para isso, a pergunta 4 feita aos participantes foi: "Qual é o maior desafio na docência com alunos estrangeiros nas escolas de fronteira?". Com base nas respostas obtidas, procede-se agora à análise e reflexão sobre os dados, estabelecendo conexões com os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa.

Gráfico 2 – Considerando os desafios apresentados, qual deles você enfrenta no processo ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros? (Pergunta n°4)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 2 apresenta os principais desafios enfrentados por professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos internacionais. A análise dos dados

revela que a barreira linguística é o desafio mais expressivo, mencionado por 49,1% dos respondentes, quase metade dos participantes. Esse resultado evidencia que a dificuldade de comunicação entre professores e alunos é considerado o principal obstáculo para o desenvolvimento pedagógico.

Em seguida, adaptar materiais de ensino aparece como o segundo maior desafio, citado por 21,3% dos docentes, indicando que muitos precisam ajustar recursos e metodologias para atender às diferentes necessidades linguísticas e culturais. A inclusão e participação do aluno representa 13,9%, mostrando a preocupação com o engajamento e integração dos estudantes internacionais no ambiente escolar. Já as diferenças culturais (pequena parcela) e a comunicação com os pais (em torno de 6%) foram menos apontadas, mas ainda refletem desafios relevantes. Esses resultados reforçam a importância de políticas institucionais e formações continuadas que ajudem os professores a lidar com a diversidade linguística e cultural, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo.

Além das dificuldades em sala de aula, a barreira linguística também se manifesta nas relações com as famílias dos alunos internacionais. Muitos professores relataram enfrentar obstáculos para se comunicar com os pais ou responsáveis, o que compromete o repasse de informações importantes sobre o desempenho escolar, comportamento e orientações pedagógicas. Esse distanciamento pode gerar uma sensação de exclusão tanto para as famílias quanto para os alunos, dificultando sua integração no ambiente escolar.

Na pergunta número 8 do questionário, que solicitava aos docentes comentarem alguma experiência positiva ou negativa com alunos estrangeiros, uma professora relatou a chegada de uma aluna ucraniana, destacando que a comunicação com a mãe da estudante era extremamente difícil. Situação semelhante foi vivenciada por outro docente ao receber um aluno libanês, cuja família também enfrentava barreiras linguísticas, além disso, um terceiro relato evidencia a dificuldade dos professores em compreender as experiências familiares compartilhadas pelos alunos durante as atividades orais.

Para facilitar a visualização desses relatos, elaborou-se um quadro que organiza problemas estruturais considerados mais relevantes para destacar nesta análise, bem como as falas dos professores associados a cada um deles.

Quadro 2 – Problemas estruturais e falas dos docentes (Pergunta nº 8)

Problemas estruturais	Falas dos professores
Barreiras de comunicação com as famílias	“Recebemos uma aluna ucraniana, ela até falava um pouco de português, mas a conversa com a mãe era muito difícil. Procuramos no município alguém que falava o idioma dela (ucraniano bem regionalizado, segundo o tradutor), mas a comunicação foi muito difícil. Por fim, utilizamos o aplicativo do Google para conversarmos e resolvermos situações pedagógicas. Foi muito efetivo.”
Barreiras linguísticas no contato escola-família	“No começo foi muito difícil a nossa comunicação com ele e interação com a família, pois a mãe não falava português.” O idioma falado pela mãe era árabe.
Dificuldade de compreender relatos familiares dos alunos	“Fico frustrada quando o aluno quer contar uma experiência que aconteceu em casa nas atividades orais como família, por exemplo, e não tenho certeza do que está falando. Muitas vezes consigo entender, porém algumas ficam confusas, de difícil entendimento. Para não deixar a criança triste, eu digo: ‘Muito bem! Agora vamos para o próximo colega’, sem poder questionar o comentário dessa criança.”

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

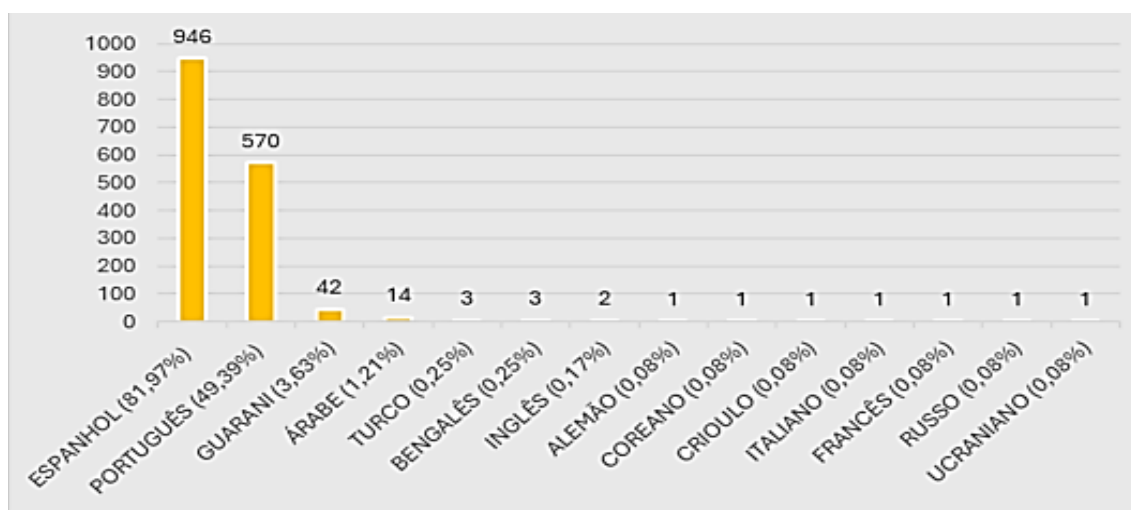
Esses exemplos demonstram que a barreira linguística excede o espaço da sala de aula, afetando diretamente a comunicação entre escola e família, uma relação essencial para o acompanhamento da vida escolar da criança. A ausência desse diálogo dificulta ações conjuntas e o fortalecimento dos vínculos de pertencimento no ambiente educacional. Outro ponto relevante identificado na pesquisa foi a dificuldade dos professores em distinguir se os desafios enfrentados pelos alunos internacionais decorrem de uma limitação no domínio da língua portuguesa ou de problemas de compreensão do conteúdo em si. Essa distinção é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas, que atendam às necessidades reais dos estudantes.

Os dados provenientes do mapeamento demolinguístico (Blanco, 2025) mostram que, do total de 857 respostas, 452 indicam que os estudantes falam apenas uma língua, revelando uma tendência monolíngue de 52,74% nas EMEFs. Dentre essas, 344 correspondem a falantes de espanhol (40,14%), 99 a falantes de português (11,55%) e três a falantes de árabe (0,67%). Também foram registradas

respostas referentes ao uso das línguas bengali (duas respostas), guarani (duas respostas), francesa (uma resposta) e ucraniana (uma resposta). Ao se computarem todas as respostas, observa-se que 700 estudantes possuem conhecimentos de espanhol (81,68%) e 447 de português (52,15%) (Blanco, 2025, p.16).

A diversidade linguística constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades do contexto educacional marcado pela presença de estudantes internacionais. Nesse sentido, conhecer as línguas faladas por esses alunos é fundamental para a organização de práticas pedagógicas inclusivas e para o planejamento de estratégias de acolhimento linguístico. O gráfico 3 apresenta as línguas declaradas pelos estudantes internacionais com matrículas ativas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) do município.

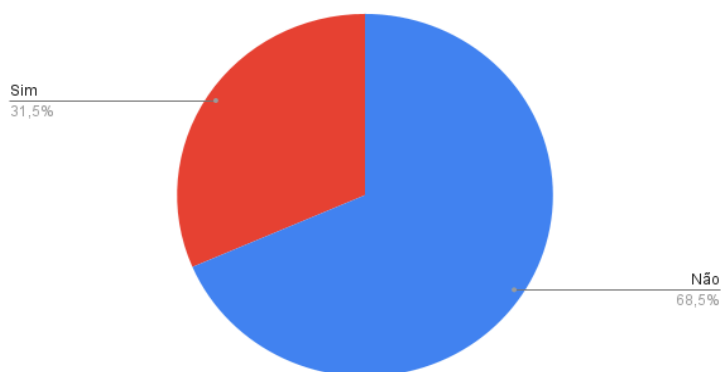
Gráfico 3 – Línguas declaradas de estudantes internacionais com matrículas ativas em CMEIs e EMEFs.



Fonte: Blanco (2025)

No questionário direcionado aos docentes, foi solicitado que informassem se possuíam em suas salas de aula alunos estrangeiros que tivessem outro idioma como língua materna (pergunta nº3). O Gráfico 4 evidencia que aproximadamente 80% dos docentes possuem ao menos um aluno internacional em sua sala de aula, indicando que a presença de estudantes de outras nacionalidades é uma realidade no contexto escolar de Foz do Iguaçu.

Gráfico 6 – Você fala algum outro idioma além do português? (Pergunta n°2)

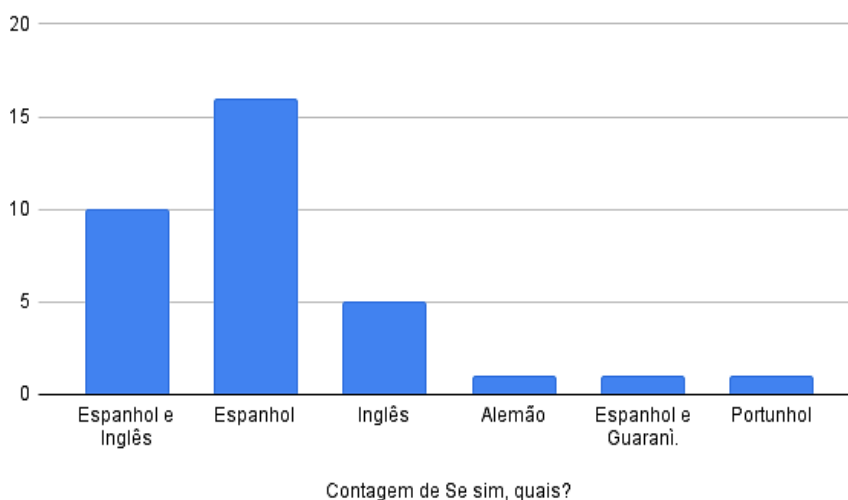


Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 6 revela que, entre os professores que afirmaram falar outro idioma além do português, o espanhol é o mais mencionado (68,5%). Esse dado é bastante positivo, considerando que a maioria dos estudantes internacionais presentes nas escolas do município é oriunda de países hispânicos. O conhecimento da língua espanhola por parte dos docentes pode facilitar significativamente o processo de comunicação inicial, contribuindo para uma melhor mediação pedagógica, acolhimento e integração desses estudantes ao ambiente escolar.

Ainda na pergunta número 2, o Gráfico 7 descreve quais idiomas são falados pelos docentes participantes que selecionaram a opção sim.

Gráfico 7 – Línguas faladas pelos professores respondentes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisadora (2024)

O Gráfico 7 apresenta as línguas faladas pelos professores respondentes da pesquisa. Os dados revelam que o espanhol é o idioma mais comum entre os docentes, mencionado isoladamente por 16 participantes, seguido pela combinação espanhol e inglês, falada por 10 professores. Esse resultado demonstra que uma parcela significativa do grupo possui algum domínio de línguas estrangeiras, especialmente aquelas mais próximas do português, o que pode facilitar a comunicação com alunos residentes em região de tríplice fronteira.

O inglês aparece em terceiro lugar, com 5 respondentes, indicando um nível moderado de proficiência entre os participantes. Já o alemão, guarani e portunhol foram citados por um número reduzido de professores, apenas 1 caso em cada categoria, mostrando uma diversidade linguística menor além do eixo português-espanhol-inglês.

De modo geral, o Gráfico 7 sugere que, embora muitos docentes possuam algum conhecimento de línguas estrangeiras, há predominância do espanhol, refletindo a proximidade geográfica e cultural e a necessidade de comunicação com alunos falantes desse idioma nas escolas brasileiras.

No entanto, algumas políticas inviabilizam o uso das línguas presentes no contexto das escolas de fronteira e tendem a valorizar predominantemente a língua inglesa, como destaca Kuerten (2019):

Vale mencionar aqui a recente mudança de lei no país, a aprovação da lei 13.415, em que fica obrigatório o ensino da língua inglesa como língua estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental. Entendemos que a lei coopera para que outras línguas sejam invisibilizadas nas práticas escolares, já que somente a referida língua é valorizada no instrumento normativo. Acreditamos, apesar disso, que devemos refletir em torno dessa questão que corrobora para uma homogeneização linguística às avessas, ou seja, a da valorização de somente uma língua distinta do português: o inglês. Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar precisa iniciar um processo de percepção das línguas presentes no escopo da instituição, e os professores precisam pensar ações que valorizem a heterogeneidade linguística, dando espaço para uma pedagogia de conscientização linguística, sugerida na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 (Kuerten, 2019, p.19).

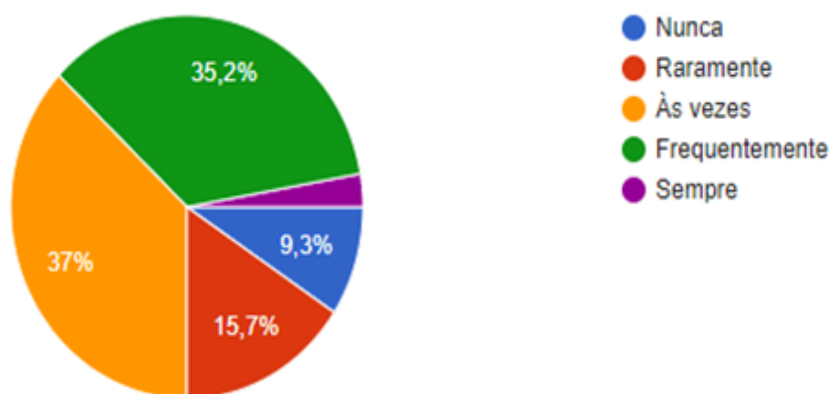
Muitos docentes relatam dificuldades ao receber alunos internacionais que falam outros idiomas. A educação, por si só, já é um processo desafiador e, quando o professor se depara com a barreira linguística, os obstáculos se intensificam. É fundamental que a escola como um todo reconheça a presença de diversas línguas em seu contexto e compreenda que não é apenas responsabilidade do professor

ensinar uma língua específica. Essa necessidade é ainda mais evidente nas escolas situadas em regiões de fronteira, como destaca Oliveira:

Nessas escolas, há a necessidade de se trabalhar no sentido de um reconhecimento de que a pessoa que aprende a língua do outro não está perdendo a sua língua ou a sua cultura, mas, sim, ganhando, enriquecendo em diversos aspectos, como os culturais, sociais e intelectuais, por exemplo (Oliveira, 2019, p.221).

A perspectiva apresentada por Oliveira (2019) ressalta a importância de uma abordagem que valorize a pluralidade linguística e cultural no ambiente escolar, reconhecendo os ganhos advindos do contato com outras línguas. No entanto, a prática pedagógica cotidiana ainda revela desafios significativos nesse processo. O Gráfico 8, a seguir, ilustra a frequência com que os professores enfrentam dificuldades de comunicação com alunos internacionais, evidenciando as barreiras linguísticas como um obstáculo recorrente no cotidiano escolar.

Gráfico 8 – Com que frequência você enfrenta dificuldade na comunicação com esses alunos devido às barreiras linguísticas? (Pergunta nº6)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

No gráfico 8 os resultados indicam que a maioria dos participantes ainda encontra desafios nesse aspecto com certa regularidade. A categoria “Às vezes” foi a mais citada, correspondendo a 37% das respostas, seguida por “Frequentemente”, com 35,2%. Esses dados revelam que, para mais de 70% dos professores, as dificuldades comunicativas estão presentes em maior ou menor grau no cotidiano escolar.

Por outro lado, 15,7% afirmam que enfrentam essas dificuldades raramente, e apenas 9,3% disseram que nunca passaram por esse tipo de problema, sugerindo que 25% afirmam conseguir manter uma comunicação fluida e sem barreiras com seus alunos internacionais. A opção “sempre” aparece em menor proporção, sendo 2,8%, reforçando que, embora recorrente, o problema tende a variar conforme o contexto e o perfil do aluno.

De modo geral, o Gráfico 8 demonstra que a barreira linguística continua sendo um desafio persistente, mas que parte dos docentes consegue desenvolver estratégias para minimizar seus efeitos ao longo do tempo, aprimorando gradualmente a comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, o que se observa no ambiente escolar é a proibição do uso da língua materna por parte dos alunos internacionais, sob a justificativa de que essa medida aceleraria o processo de aprendizagem do idioma oficial do país e facilitaria sua adaptação à nova realidade escolar. No entanto, essa prática pode ter efeitos contrários ao pretendido. Ao silenciar a língua de origem, corre-se o risco de comprometer não apenas o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, mas também de dificultar sua participação nas atividades escolares e seu engajamento com o processo de aprendizagem.

Quando a cultura dos alunos é negligenciada, o ensino se torna menos relevante e significativo para eles. Por exemplo, alunos de diferentes origens culturais podem ter diferentes formas de aprender e compreender o mundo ao seu redor. Se o currículo e as abordagens pedagógicas não refletem ou respeitam essas diferenças, os alunos podem sentir-se excluídos ou desmotivados, tornando mais difícil para eles se relacionarem com o material apresentado e conseqüentemente limitar seu engajamento e desempenho na escola.

Cursino (2020), ao se apoiar em Candelier (2003), introduz o conceito de *éveil aux langues* (despertar para as línguas), que propõe a valorização da diversidade linguística e cultural como objeto de atividades pedagógicas. Essa abordagem busca sensibilizar as crianças, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para os repertórios linguísticos presentes em seu ambiente escolar e social. Seu objetivo não é ensinar uma língua estrangeira específica, mas sim promover a consciência da heterogeneidade linguística da comunidade. Nesse sentido, considerando a vivência de estudantes internacionais, inclusive nos momentos avaliativos, é fundamental que sejam propostas estratégias didáticas que

possibilitem a articulação entre a língua de origem ou de herança desses alunos e a língua da escolarização.

Desenvolver métodos que integrem a língua materna e o novo idioma pode ajudar o aluno a entender melhor os conceitos. Nesse sentido, Tallei (2022) afirma que:

É importante que a escola se reconheça no seu território. Pensar a partir do lugar de fronteira implica reconhecer a fronteira desde o centro, já não como margem, se não como centro de conhecimento, diversidade, línguas e cultura. Uma escola de fronteira que acolha as diversas línguas, os diversos olhares fronteiriços e que trabalhe na sala de aula dando espaço a pluralidade de vozes e afeto (Tallei, 2022, p.28).

Uma alternativa viável é o trabalho colaborativo entre estudantes recém-chegados, com domínio limitado do português, e colegas que compartilham a mesma língua materna, mas que já apresentem maior fluência em língua portuguesa, promovendo, assim, a inclusão linguística e o acolhimento escolar (Cursino, 2020, p. 427).

Com base nas respostas à pergunta número 11: Em sua perspectiva, quais são as diferenças significativas entre ensinar alunos estrangeiros e ensinar brasileiros? (Quadro 3), observou-se que a barreira linguística foi, de forma expressiva, a principal diferença apontada pelos professores. Termos como “idioma”, “comunicação”, “dificuldade linguística” e “compreensão da fala” foram recorrentes. Muitos relataram que os alunos internacionais, ao não dominarem a língua portuguesa, enfrentam dificuldades tanto na compreensão das explicações quanto na leitura e na escrita.

Além da linguagem, surgiram relatos que enfatizam diferenças culturais e sociais, especialmente no processo de socialização dos estudantes. Alguns professores observaram que os alunos internacionais podem apresentar uma postura mais introspectiva, o que interfere em sua participação nas atividades escolares. A socialização, portanto, aparece como um aspecto fundamental no processo de inclusão. Para melhor visualização das informações, organizou-se um quadro que apresenta os problemas identificados juntamente com os relatos dos professores.

Quadro 3 – Diferenças significativas entre ensinar alunos estrangeiros e brasileiros (Pergunta nº 11)

Categoria / Problema Identificado	Síntese das respostas e fala dos docentes
Socialização como elemento central da inclusão	“O convívio diário na comunicação com as outras crianças, brasileiras e paraguaias, ajuda no pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas.” Outro depoimento reforça: “A comunicação é a base do ensino, então a aprendizagem se torna com mais obstáculos até chegar uma comunicação assertiva com o discente estrangeiro.” Também foi mencionado que “as diferenças são visíveis principalmente quanto ao desenvolvimento social dos alunos” e que “os alunos estrangeiros se mostram mais introspectivos nas aulas”.
Falta de formação específica e dificuldades docentes	“É um desafio muito grande, para ele e para mim. Nesse caso, eu tenho que aprender primeiro como chegar até ele.”

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Levanta-se a hipótese de que a introspecção demonstrada pelo aluno em sala de aula possa estar relacionada tanto à dificuldade de compreender a fala e as instruções da professora quanto ao impacto de estar inserido em um ambiente novo, cercado por pessoas que não compartilham seu idioma. Nesse sentido, a forma como o ambiente escolar acolhe esse estudante é fator determinante para sua efetiva inserção no espaço educativo.

Diante disso, a barreira linguística se torna um desafio significativo no processo de ensino e aprendizagem para os professores que atuam nas escolas da tríplice fronteira. Essa barreira impacta diretamente a comunicação com os alunos, influenciando tanto a forma como eles assimilam o conteúdo quanto a sua socialização no ambiente escolar como foi mostrado anteriormente através dos relatos dos professores. Esse cenário evidencia a necessidade de um planejamento mais estruturado por parte da SMED e das escolas para integrar esses alunos, garantindo que o processo de inclusão não dependa apenas de soluções improvisadas, individuais e pontuais, mas de uma rede bem definida.

Também foi possível identificar relatos que evidenciam os desafios enfrentados pelos próprios professores, como a ausência de formação específica

para trabalhar com alunos que não falam português como língua materna, a dificuldade em adaptar o currículo e a carência de políticas de acolhimento bem estruturadas. Este tema é pouco comentado na fronteira conforme afirma Pasini e Tallei (2022), temos ainda dados tímidos acerca das políticas de formação inicial e continuada dos professores, bem como de estudos acerca do ensino aprendizagem dos alunos imigrantes (Pasini, Tallei 2022, p.02).

Uma formação aos professores com a devida capacitação e orientação ajudaria significativamente os educadores no processo de ensino e aprendizagem e acolhimento desses alunos. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, contribui significativamente para a efetividade do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Pimenta (2005) destaca que a formação inicial é apenas o primeiro passo no processo de desenvolvimento das competências docentes, e que a formação continuada desempenha um papel crucial na atualização e aprimoramento dessas competências.

Na ausência de oferta adequada de formação continuada, observa-se uma lacuna que leva muitos professores a recorrerem a estratégias construídas a partir de suas próprias experiências em sala de aula. Essa prática, embora muitas vezes marcada pela improvisação, revela um potencial formativo importante. Para Libâneo (2005), a formação continuada deve justamente se articular com a prática reflexiva, permitindo que os docentes aprendam com suas vivências profissionais e com a troca entre colegas. Ao reconhecer a prática como fonte de conhecimento, Libâneo reforça a necessidade de uma formação que valorize a autonomia docente e possibilite a construção de saberes contextualizados às realidades educacionais.

A seguir, serão analisadas as práticas escolares adotadas pelos professores e de que forma a ausência de políticas públicas impacta essas ações, comprometendo sua efetividade e continuidade.

4.1.2 Práticas pedagógicas em uso atualmente

Nesta seção, serão analisadas as perguntas de número 5, 7, 9 e 10, com o objetivo de identificar quais materiais e práticas os docentes utilizam para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes internacionais. Além disso, buscou-se verificar quais recursos e metodologias eles consideram essenciais para aprimorar sua prática pedagógica cotidiana e compreender se há, ou não, alguma

estratégia atualmente adotada pela escola para a inclusão desses alunos. A partir das respostas coletadas no questionário, apresentam-se as principais observações.

A pergunta nº 9 do questionário: Quais estratégias existem na escola para promover a inclusão e participação do aluno estrangeiro em sala? (Quadro 4), permitiu identificar um conjunto diverso de práticas. As respostas fornecidas pelos docentes foram organizadas a seguir.

Quadro 4 – Pergunta 9: Quais estratégias existem na escola para promover a inclusão e participação do aluno estrangeiro em sala?

Categoria	Respostas dos docentes
Não há estratégia / Desconhecimento	Nenhuma; não existe; desconheço; não tem estratégia; para aluno estrangeiro nenhuma; não há; não conheço; na escola nenhuma, as estratégias ficam sob responsabilidade de cada professor; não há, cada um se vira como pode; não sei informar; a escola ainda precisa ser um ambiente mais inclusivo; não existe. a professora e o aluno precisam ser guerreiros; onde eu trabalho não há; não tenho conhecimento de alguma estratégia específica utilizada na escola; nenhuma, cada professor trabalha da sua maneira; não conheço nenhuma; do meu conhecimento, nenhuma; cada professor utiliza o método que acha que vai dar certo; não tenho conhecimento; não conheço; não saberia dizer; não sei dizer.
Existem estratégias (formais, informais ou individuais)	Cursinho com professor apoiador; projetos de valorização da cultura; oficina de línguas; uso de filmes na língua materna; adaptação pelo professor conforme necessidade; professora apoio em sala; parceria família–escola; acolhimento pela equipe escolar; inclusão espontânea e interação natural; colegas e professores ajudam na tradução; adaptação do material; avaliação oral e individual; aulas de espanhol e inglês; atendimento em sala de apoio; uso de tecnologia como tradutor; tornar o aluno pertencente ao grupo; curso de português para estrangeiros (2023 – encerrado); procurar professor tradutor; professora que fala o idioma ensina português; encaminhamento ao apoio pedagógico; atividades extras e lúdicas; estratégias realizadas pelos professores; combinados, palavras mágicas, respeito às diferenças; explicação repetida até compreensão; projetos de acolhida; ensino de espanhol e inglês; diálogo e valorização da cultura; colegas ajudam na comunicação; tradução de nomes dos espaços da escola; uso de imagens,

	tradutor e alunos mediadores; a escola se adapta; estratégias elaboradas pelos professores regentes 1 (port. e mat.); oralidade como estratégia; contato com intérprete (árabe) e criação de fichas básicas; aulas de português no contraturno (professor voluntário); valorização da língua estrangeira em eventos; manter alunos estrangeiros próximos para apoio mútuo.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Das 108 respostas obtidas para essa pergunta, mais de 40 professores responderam que não existe ou desconhecem estratégias na escola que incluam esses alunos. Por outro lado, alguns professores relataram a existência de estratégias nesse ambiente, no entanto, trata-se de ações ainda não consolidadas. Geralmente, são iniciativas que partem do próprio docente, baseadas em sua experiência em sala de aula e em seus saberes, com o objetivo de acolher e incluir o aluno no processo escolar. Sem contar com políticas públicas permanentes e um apoio mais concreto por parte da SMED como uma formação docente, esses professores buscam por conta própria práticas pedagógicas que lhes permitam realizar um trabalho efetivo adequando as atividades conforme a necessidade do aluno.

Discentes dos cursos de Letras da UNILA e da Unioeste realizam estágio nas escolas da rede pública e, dessa forma, auxiliam os professores no trabalho com alunos internacionais. A atuação desses estagiários, bem como o apoio das instituições de ensino superior, é de grande importância no contexto escolar. Uma das respostas colhidas na pergunta nº9 do questionário aponta que, no ano de 2024, um estagiário desenvolveu um projeto de acolhimento na escola em que atuava. Outro relato menciona um encontro ocorrido em 2023, com uma professora responsável pelo ensino de português para estrangeiros; no entanto, essa iniciativa teve curta duração. Em alguns casos, essas opções de ter um estagiário, ou um outro aluno hispânico na mesma sala não estão disponíveis, e o aluno acaba sendo forçado a lidar sozinho com as dificuldades linguísticas e cognitivas da nova realidade.

Observou-se a partir das respostas de cada professor que são as instituições que adotam o método que consideram mais adequado. Em alguns casos, foi relatada a ausência de estratégias, destacando a necessidade de a escola se tornar

um ambiente mais inclusivo. Por outro lado, algumas respostas apontaram a existência de projetos que valorizam a cultura e promovem o diálogo com outros alunos.

Atualmente, nas escolas de tempo integral de Foz do Iguaçu, as crianças têm aulas de espanhol do 1º ao 3º ano. No entanto, no ano de 2024, a rede contava com apenas seis professores de espanhol, todos concursados pela prefeitura, para lecionar as disciplinas do currículo, assim como os demais docentes, porém, para ministrar as aulas de espanhol, a SMED realizou um levantamento, por meio de questionários, para identificar quais professores possuíam graduação em Letras (Português-Espanhol), ou formação em cursos de idiomas, e que demonstravam interesse em ministrar essas aulas.

A Figura 4, apresentada no primeiro capítulo, mostra todas as escolas com alunos internacionais matriculados. A Escola Gabriela Mistral, por exemplo, funciona em período integral e possui poucos alunos internacionais, mas oferece aulas de espanhol no contraturno. A implementação dessa proposta em todas as escolas, e não apenas naquelas com jornada integral ou então nas escolas com maior número de estudantes internacionais, pode representar uma alternativa mais eficaz e abrangente.

Alguns professores que ministram as aulas de espanhol na rede e não fecham toda a carga horária nas escolas em que atuam ficam com uma ou duas “janelas”, uma espécie de aula vaga, então nessas “janelas” foi sugerido pelo coordenador dos professores que realizassem um trabalho diferente na escola em que atuavam, quanto à interculturalidade escolar, como paisagem linguística, festival cultural, mostra pedagógica, sendo assim, em setembro de 2024, a escola Érico Veríssimo realizou uma feira cultural, onde os pais e os alunos participaram levando comida típicas, vestuário, algumas crianças apresentaram danças da sua cultura. Na escola municipal Dirceu Lopes também foi realizada uma feira nesse sentido, porém abordando as crianças do Brasil de outras regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, entre outras. Na sequência, algumas fotos dos projetos realizados, Figuras 9 a 13.

Figura 9 – Abertura da Feira cultural escola Érico Veríssimo



Fonte: SMED (2024)

Figura 10 – Apresentação de dança na feira cultural escola Érico Veríssimo.



Fonte: SMED (2024)

Figura 11 – Receita culinária de comida típica da Venezuela



Fonte: SMED (2024)

Figura 12 – Cultura do país, músicas, pontos turísticos



Fonte: SMED (2024)

Figura 13 – A Cultura Venezuelana



Fonte: SMED (2024)

Em consonância com os autores analisados de educação inclusiva e valorização da diversidade cultural, discutidos anteriormente, é possível perceber que pequenas ações iniciadas em 2024, no município de Foz do Iguaçu, por meio de projetos, feiras culturais, festivais e atividades extracurriculares, têm apresentado resultados positivos na rede municipal de ensino. No entanto, é necessário ir além, promovendo mudanças no currículo, incluindo atividades no PPP da escola e implementando políticas públicas para uma melhor inserção desses alunos. Essa abordagem pontual não é a mais adequada para as escolas de fronteira, uma vez que o fluxo de estudantes internacionais é constante, exigindo estratégias mais sistemáticas e estruturadas para lidar com a diversidade linguística e cultural. Uma formação aos professores com a devida capacitação e orientação ajudaria significativamente os educadores no processo de ensino e aprendizagem e acolhimento desses estudantes. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, contribui significativamente para a efetividade do trabalho pedagógico

no ambiente escolar. No entanto, na ausência de oferta adequada dessas formações, observa-se uma lacuna que leva os professores a recorrerem a estratégias alternativas, baseadas em suas experiências em sala de aula e em seus saberes construídos ao longo da prática profissional.

Tardif (2002) define os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos que os professores constroem ao longo de suas carreiras, a partir de várias fontes. Esses saberes incluem tanto os conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica quanto os saberes experienciais desenvolvidos na prática diária. A multiplicidade de fontes que compõem o saber docente revela sua complexidade, pois esse saber não é estático, mas se transforma conforme o professor vivencia novas experiências e desafios em sua atuação.

Para Tardif (2002) existem cinco saberes docentes essenciais, são eles: o saber pedagógico, que envolve as estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos; o saber profissional, que se refere à metodologia de ensino específica para cada área de conhecimento, adquirida nos cursos de formação de professores; o saber disciplinar, que abrange os conteúdos acadêmicos transformados em saber escolar (como história, literatura, matemática); o saber curricular, que se relaciona com a organização e transmissão dos conteúdos definidos pelos currículos escolares; e os saberes experienciais, frutos da prática cotidiana em sala de aula, que se constroem a partir das interações com os alunos e da adaptação de materiais e metodologias para alcançar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes experienciais desempenham um papel fundamental na prática pedagógica. Ele torna o professor um detentor de conhecimento adquirido por meio da sua vivência e prática, promovendo reflexões sobre as atividades realizadas, identificando o que foi bem-sucedido ou não nas aulas ministradas. Além disso, possibilita o enriquecimento mútuo por meio do compartilhamento dessas experiências com os colegas.

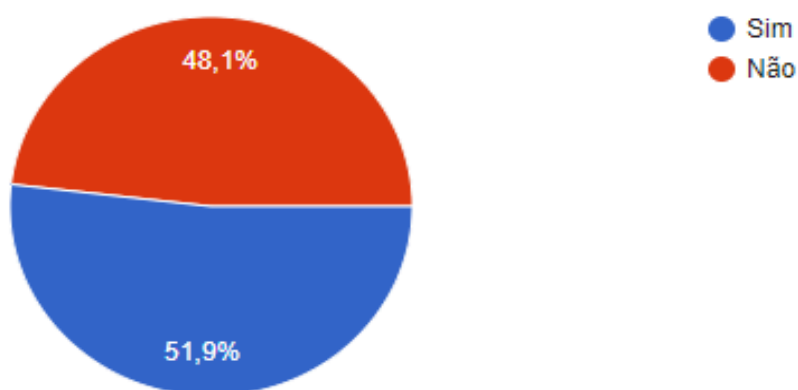
Segundo Libâneo (2005), os saberes docentes são construídos de maneira contínua, sendo essenciais na prática pedagógica do professor, à medida em que esses saberes vão sendo construídos, enriquecem o conhecimento na prática educativa. Ele destaca que a experiência prática desempenha um papel crucial na evolução desses saberes, pois é por meio da interação com a sala de aula que o docente desenvolve e adapta suas competências. Portanto, o saber docente é

multifacetado e deve ser visto como algo em constante evolução, além disso, o autor fala que o professor tem como principal tarefa ensinar e transmitir os conhecimentos e habilidades para levar adiante a prática pedagógica.

Os professores recorrem a diferentes recursos com o objetivo de promover a inclusão efetiva dos alunos no processo escolar, embora por vezes não tenham clareza quanto à eficácia das estratégias empregadas.

Como podemos observar no Gráfico 9, um total de 51,9% dos professores que responderam ao questionário disseram utilizar algum recurso adicional para melhorar a didática com alunos internacionais. Ao serem questionados sobre quais seriam esses recursos, surgiram diversas respostas, o que motivou a organização dos dados em uma tabela para melhor visualização.

Gráfico 9 – Utiliza algum recurso adicional para melhorar a didática ou ensino-aprendizagem dos alunos? (Pergunta n°5).



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 9 apresenta as respostas dos professores sobre o uso de recursos adicionais para aprimorar a didática e o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto de alunos cuja língua materna não é o português. Os resultados mostram um equilíbrio relativo entre os dois grupos: 51,9% dos participantes afirmaram utilizar recursos adicionais, enquanto 48,1% disseram não utilizar. Essa proximidade entre os percentuais indica que, embora a maioria dos professores busquem estratégias complementares para melhorar suas práticas pedagógicas, ainda há uma parcela significativa que mantém métodos mais tradicionais.

O uso de recursos adicionais, sejam eles tecnológicos (como aplicativos educacionais, vídeos, jogos interativos e tradutores) ou não tecnológicos (como materiais visuais, atividades lúdicas e suporte bilíngue) pode ser fundamental para facilitar a compreensão e promover a inclusão dos alunos internacionais.

Portanto, o gráfico evidencia uma tendência positiva de adoção de práticas diversificadas, mas também sugere a necessidade de maior incentivo e formação continuada para que todos os docentes se sintam preparados e motivados a incorporar distintas ferramentas em suas aulas.

Quadro 5 – Categorias de estratégias utilizadas por professores no atendimento a alunos internacionais.

Categoria	Estratégias	Total de respostas
Tradução e Google tradutor	Uso de tradução oral, escrita, bilíngue, tradução de atividades, dicionário, Google Tradutor, entre outros.	19
Recursos Tecnológicos / Digitais	Ferramentas como aplicativos de tradução, internet, tablets, celulares etc.	12
Recursos Visuais e Audiovisuais	Utilização de vídeos, imagens, cartazes, filmes, <i>flash cards</i> , figuras etc.	11
Estratégias de Ensino e Inclusão	Planejamento diferenciado, atividades adaptadas, atividades lúdicas e em grupo etc.	8
Materiais Didáticos e Manipulativos	Massinha, material dourado, ábaco, tampinhas, palitos, materiais impressos.	6
Apoio Humano e Colaborativo	Apoio de outros alunos, contato com os pais, reforço escolar, rodas de conversa.	5
Outras Estratégias	Música, jogos, linguagem clara, fala pausada, sentar o aluno próximo ao professor.	4
Pesquisa e Formação Docente	Busca por conhecimento sobre a língua dos alunos, pesquisas e estudos autônomos.	2

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

É possível observar que o *Google Tradutor* é a ferramenta mais utilizada. O acesso ocorre, em geral, por meio do tablet, dispositivo que foi entregue a todos os docentes da rede pela SMED nos anos de 2020 e 2021. O recurso foi disponibilizado com o objetivo de ser utilizado no preenchimento do Registro de Classe Online (RCO) de cada turma, mas também como uma ferramenta de apoio escolar. Os novos professores que ingressam na rede não recebem o dispositivo de forma

imediate. Geralmente, à medida que docentes se aposentam, os tablets são recolhidos e redistribuídos aos novos profissionais. Dessa forma, nem todos os professores possuem acesso a esse equipamento.

Essas tecnologias mostram-se extremamente eficazes, pois foram desenvolvidas para facilitar o trabalho docente e aprimorar a comunicação, contribuindo significativamente para o processo educativo, porém não substitui o social, a relação humana, o olhar no olho de um aluno e poder se comunicar, transmitir o conteúdo em sua língua. Se fazer entender é algo único e que faz a diferença no processo ensino e aprendizagem com alunos que pouco compreendem o português. Nóvoa (2022) diz que:

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano (Nóvoa, 2022, p.48).

Outro desafio que merece destaque refere-se à dificuldade de o professor utilizar esse recurso para se comunicar em turmas com 25 a 30 alunos, devido à movimentação constante da turma. Um dos relatos descritos no questionário chama a atenção para o uso de aplicativos de tradução, *“acredito que o mais complicado é compreender o que a criança quer falar. O app de tradução ajuda bastante, mas a compreensão da criança ainda é uma grande barreira. É difícil saber se ele realmente compreendeu o conteúdo explicado”*.

Utilizar esse método e recurso acaba sendo a única alternativa para os professores, já que não contam com o devido embasamento ou apoio no trabalho com esses alunos. No entanto, isso gera dúvidas e inseguranças quanto à sua própria percepção profissional e à eficácia de sua atuação em sala de aula. Quando falamos das dificuldades para incluir alunos internacionais nas escolas, deve-se considerar que, em muitos casos, não contam com a didática ou com a formação específica para atuar diante dessa realidade. Por isso, não é justo culpar apenas o professor, pois muitos fatores influenciam o seu trabalho no dia a dia. Nesse sentido, Souza (2019) diz que:

Não devemos centralizar a culpa da ineficiência desse processo nas mãos do professor, pois, muitas vezes, sua prática pedagógica não está alicerçada somente no “querer” ou na “boa vontade”, mas na ausência de

uma formação docente qualificada e adequada para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural (Souza, 2019, p.56).

Outro desafio apontado pelos professores no processo de ensino e aprendizagem com alunos internacionais refere-se à adaptação dos materiais didáticos para atender às especificidades desse público. Cerca de 21,3% dos docentes relataram dificuldades em elaborar atividades que promovam a inclusão desses estudantes de forma efetiva conforme o Gráfico 2, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade linguística e cultural presente em sala de aula.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho desenvolvido em 2016 pelo projeto “Pedagogia de Fronteira”, coordenado pela professora Jorgelina Tallei, que, durante os dois anos da pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021, foi adaptado para o formato digital por meio da rede social Instagram⁸, o trabalho evidencia a relevância de adotar estratégias e práticas alinhadas à realidade da fronteira, que reconheçam e valorizem, de forma integrada, seu potencial e suas particularidades.

O projeto de extensão busca promover uma educação multilíngue, crítica e intercultural, de e para a(s) fronteira(s). Com foco em alcançar esse objetivo, as oficinas de formação para os docentes nos levaram a pensar, construir e finalmente sugerir uma série de atividades que pudessem ser trabalhadas por esses docentes com os estudantes (Pedagogia de fronteira, 2022, p.18).

A Figura 14 apresenta a página do projeto Pedagogia de Fronteira na rede social Instagram, evidenciando sua presença digital como estratégia de comunicação e engajamento com o público.

⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/pedagogiadefrontera?igsh=MTB0bGxtY3Ztemt1bw==>
Acesso em 31 jan. 2026.

Figura 14 – Página do projeto Pedagogia de Fronteira na rede social Instagram



Fonte: A autora (2026)

O resultado do trabalho transformou-se em um *e-book*, onde as atividades foram desenvolvidas com base nas expressões culturais como rap, *hip-hop* e grafite. Os blocos foram estruturados em três etapas: inicialmente, há um momento voltado para a fase afetiva, como rodas de conversa e bate-papos; em seguida, ocorre a apresentação de um texto propositivo que serve como base para a realização da atividade proposta pelo professor; e, por fim, o fechamento, no qual os alunos refletem e descrevem o que aprenderam durante a aula ou o bloco (Tallei et al. 2022).

O *e-book* apresenta uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos internacionais, evidenciando a importância de adotar estratégias e práticas que dialoguem com a realidade das regiões de fronteira. Essas propostas foram elaboradas com base na metodologia da Investigação-Ação Participativa (IAP), conceito desenvolvido pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, que valoriza a participação ativa dos sujeitos na construção do

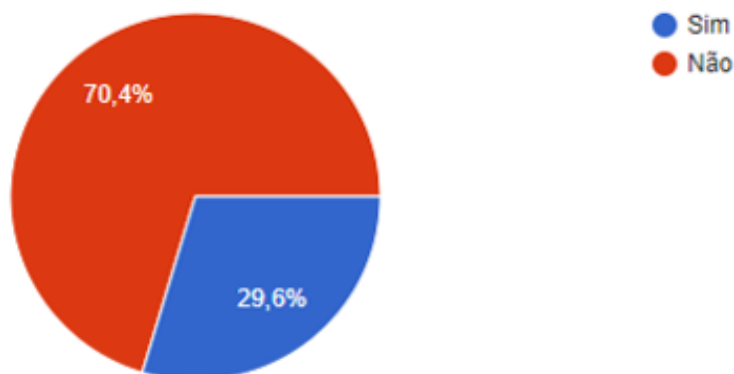
conhecimento. Além disso, as atividades priorizam um aprendizado significativo, iniciando pelo fortalecimento do afeto e do acolhimento como base para o processo educativo.

Outra estratégia mencionada é o uso da paisagem linguística, com o apoio de imagens e fichas disponibilizadas em sala de aula. Também é destacada a importância de manter uma rotina e conversar com os pais dos alunos para entender seus interesses, além disso ensinam os colegas a receberem os alunos migrantes com acolhimento para que eles se sintam seguros.

Há ainda a busca por alunos internacionais que estejam mais adaptados ao país e à língua portuguesa, colocando-os sentados ao lado dos novos alunos para que possam auxiliá-los na realização dos exercícios. Alguns professores descrevem que optam por deixar os alunos sentados próximos uns dos outros, considerando que isso favorece a cooperação entre eles. Outros docentes mencionam que, durante as aulas, costumam perguntar como se diz determinada palavra em espanhol, quando a língua materna do aluno é essa.

A pergunta número 7 buscou identificar se os professores já receberam ou procuraram alguma formação específica para trabalhar com alunos internacionais. No Gráfico 10, observa-se que mais da metade dos docentes (70,4%) não realizou nenhum tipo de formação voltada para esse público.

Gráfico 10 – Você já recebeu ou buscou alguma formação específica para trabalhar com alunos estrangeiros? (Pergunta n°7)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

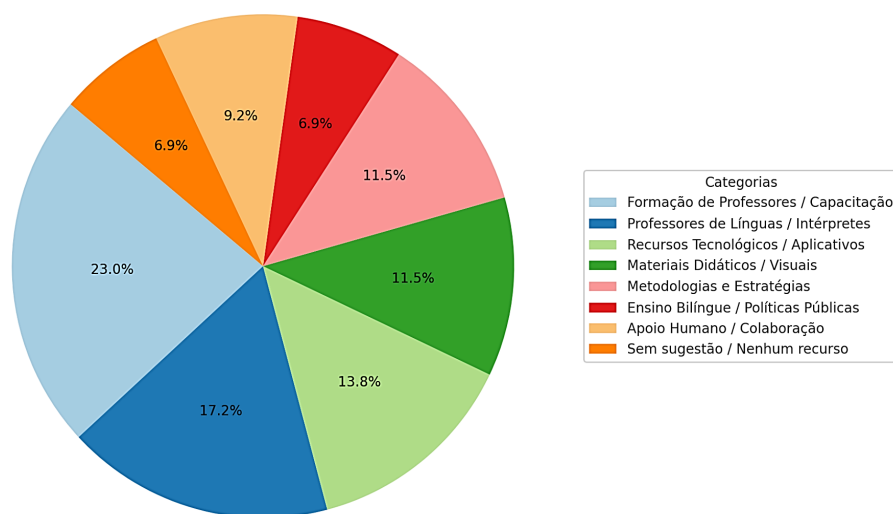
Apenas 29,6% dos docentes afirmam ter participado ou buscado formações específicas, o que evidencia uma lacuna significativa na preparação e no processo

de formação docente. Diante desse cenário, as experiências vivenciadas em sala de aula tornam-se fundamentais, uma vez que os professores destacam elementos que, segundo suas percepções, podem contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, sensível às diferenças e mais significativo.

A análise das respostas dos professores referente a pergunta nº 10, apresentadas no Gráfico 11, evidencia os recursos que os docentes consideram úteis para o ensino com alunos internacionais. Além disso, a análise permitiu identificar padrões e demandas recorrentes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes que não dominam a língua portuguesa.

As contribuições foram agrupadas em categorias que destacam desde a necessidade de formação específica até adaptação de materiais didáticos bem como políticas públicas.

Gráfico 11 – Categoria de respostas sobre recursos que docentes consideram úteis para o ensino. (Pergunta nº 10).



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 11 apresenta as categorias de respostas sobre os recursos que os docentes consideram mais úteis para o processo de ensino-aprendizagem de alunos internacionais. Os resultados indicam que a formação de professores e capacitação contínua é vista como o principal recurso necessário, mencionado por 23% dos participantes. Essa predominância mostra que os educadores reconhecem a importância da qualificação profissional para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula.

Em seguida, professores de línguas e intérpretes aparecem com 17,2%, reforçando a percepção de que o suporte especializado pode facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos. Recursos tecnológicos e aplicativos (13,8%) e materiais didáticos/visuais (11,5%) também foram citados com destaque, evidenciando a valorização de ferramentas práticas e acessíveis que auxiliam na compreensão dos conteúdos.

Outras categorias relevantes incluem metodologias e estratégias de ensino e ensino bilíngue/políticas públicas, ambas com 11,5%, mostrando a necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas e de apoio institucional. Já o apoio humano e colaboração (6,9%) e as respostas que indicaram ausência de sugestões ou recursos (9,2%) aparecem em menor proporção, mas ainda refletem diferentes níveis de engajamento e percepção entre os docentes.

De modo geral, o gráfico demonstra que os professores valorizam principalmente a formação continuada e o suporte especializado, apontando para a importância de investimentos em capacitação, recursos tecnológicos e políticas públicas que promovam uma educação mais inclusiva e efetiva para alunos internacionais.

A maior parte dos professores apontou que o recurso mais relevante para o aprimoramento da prática docente junto a alunos internacionais seria uma formação continuada específica. No entanto, a SMED não oferece uma formação obrigatória e efetiva voltada para essa demanda, o que os faz sentirem-se desassistidos diante dos desafios enfrentados em sala de aula. Essa lacuna formativa pode ser compreendida como reflexo da ausência de políticas públicas eficazes voltadas às regiões de fronteira, o que aprofunda ainda mais a sensação de falta de preparo e imprevisto no cotidiano escolar. Porém Cursino (2020, p.421) diz que são raras as formações de professores em espaços onde mais de uma língua pode estar presente - como regiões de fronteira e cidades com grande número de migrantes.

É fundamental discutir as dinâmicas e problemáticas que ocorrem no interior das instituições escolares, as quais afetam diretamente o trabalho docente. Muitos professores enfrentam contextos escolares complexos para os quais não se sentem devidamente preparados por sua formação acadêmica inicial. Em diversos cursos de licenciatura, como o de Pedagogia, por exemplo, a temática da diversidade cultural ainda é pouco explorada ou abordada de forma superficial como já apontado. A

formação, muitas vezes, é pautada por uma perspectiva monocultural, que desconsidera as múltiplas realidades socioculturais presentes nas salas de aula.

Tal limitação formativa torna-se ainda mais evidente em contextos específicos, como nas escolas situadas em regiões de fronteira, a exemplo do município de Foz do Iguaçu, onde a presença de alunos de diferentes nacionalidades e culturas exige práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Diante dessa realidade, muitos docentes manifestam o interesse em adquirir novos conhecimentos e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a valorização das diferenças culturais, contribuindo, assim, para a superação de processos excludentes no ambiente escolar.

Situação semelhante é observada em outras regiões fronteiriças do país, como na divisa entre o Brasil e a Venezuela, onde, segundo estudos recentes, professores também relatam a insuficiência de suporte institucional que os preparem para lidar com a diversidade linguística e cultural trazida pelos fluxos migratórios. Segundo os autores Weschenfelder, Oliveira e Fabris (2021), durante a realização da pesquisa, perceberam que um dos aspectos latentes é a formação de professores:

Os docentes sentem que lhes falta formação a respeito de como trabalhar com as diferenças na sala de aula, seja em relação à inclusão educacional ou a aspectos ligados a questões específicas dessa escola na fronteira, como a diversidade étnica e cultural (Weschenfelder, Oliveira e Fabris, 2021, p. 679).

O município de Bonfim, em Roraima, localizado na fronteira com a Guiana, também apresenta relatos de professores que se sentem desassistidos diante da ausência de formação continuada adequada ao contexto escolar em que atuam. Conforme aponta Souza (2019), é urgente repensar a formação docente, com o propósito de construir uma identidade profissional capaz de enfrentar os desafios impostos pela prática educativa. A autora destaca ainda que buscou estabelecer um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, apresentando propostas que poderiam fortalecer as instituições de ensino. No entanto, ressalta que tais avanços exigem investimentos concretos na capacitação de educadores, por meio de políticas públicas mais sensíveis às demandas locais e da efetiva implementação de programas de formação continuada (Souza, 2019, p.142).

Como observado no Gráfico 11, há um consenso entre os professores quanto à necessidade de formação e capacitação profissional. A predominância das respostas aponta que a formação continuada constitui um recurso valioso para aprimorar as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem com alunos internacionais, ou até mesmo um curso de língua espanhola seria eficaz.

4.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA

Considerando as demandas específicas das regiões de fronteira no campo educacional, esta seção analisa os cursos de formação ofertados aos docentes da rede pública de Foz do Iguaçu, com foco nas iniciativas voltadas ao acolhimento linguístico e à inclusão de alunos internacionais.

A partir de 2019, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) passou a mobilizar a SMED para atender às necessidades crescentes trazidas pelo aumento significativo do número de estudantes transfronteiriços, de 355 alunos em 2016 para mais de 642 em 2019 (Diniz-Pereira; Tallei, 2021), atualmente segundo dados do mapeamento demolinguístico são 857 alunos de 25 nacionalidades. Dentre as ações realizadas, destaca-se a criação do Protocolo de Acolhimento de Alunos Migrantes, elaborado em parceria com a UNILA em 2020. Apesar de sua importância, o documento ainda é pouco conhecido pelos professores da rede, em razão da forma hierarquizada de sua divulgação nas escolas, sendo repassados da SMED para a direção, da direção para a coordenação, e então chega aos professores. Neste sentido, Paro (2015) diz que:

A esse respeito, as escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no formato piramidal, em que, no topo, fica a direção; logo abaixo, hierarquicamente, os profissionais que prestam assistência e supervisão aos professores (denominados coordenadores pedagógicos, ou assistentes pedagógicos, ou supervisores escolares etc.); a seguir, encontra-se o corpo docente e, logo abaixo, os alunos. Paralelamente, há os funcionários não docentes, ocupando o nível intermediário (secretário) e os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes etc.) (Paro, 2015, p.58).

Em 2024, foi identificada uma formação obrigatória voltada exclusivamente aos coordenadores pedagógicos, promovida pela Unioeste em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos. O foco da formação foi a apresentação do *Guia para Migrantes Refugiados de Foz do Iguaçu*, documento que será incorporado ao

novo Plano Municipal do Imigrante, atualmente em fase de reformulação. Cursino (2020) sugere que:

As universidades brasileiras que já ofertam disciplinas ou projetos em plurilinguismo se aproximem de secretarias municipais e estaduais de educação, de escolas da rede básica e de órgãos não governamentais com o intuito de promover cursos de formação à docentes que já atuam com o público de migrantes / refugiados, de modo a oferecer a essas instituições parcerias e possíveis soluções no que diz respeito à realidade vivida pelas alunas e pelos alunos em mobilidade forçada (Cursino, 2020, p.423).

Dessa forma, a UNILA propôs uma parceria com a SMED para realizar formações com toda a comunidade escolar, então foi ofertado de maneira optativa a formação “língua espanhola como língua de acolhimento”. A inscrição para os professores se deu via formulário online pelo *Google Forms*, no site do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), inclusive para os professores da educação infantil, foram ofertadas 30 vagas. O documento mencionado acima consta na seção 3.2, Figura 6 (Cronograma com as datas, horários e local dos encontros para a realização do curso). Conforme informação repassada pela SMED, considerou-se a possibilidade de incluir uma palestra no Seminário Municipal de Valorização dos Profissionais da Educação, realizado todos os anos nos meses de fevereiro e julho. No entanto, isso não foi possível, pois a programação do ano de 2024 já estava preenchida com outros palestrantes.

Por meio de um levantamento documental, portanto, identificou-se que os cursos são disponibilizados para os professores da rede pública, cujo foco seja o acolhimento de alunos internacionais no município de Foz do Iguaçu. Logo, a atividade apresentada “língua espanhola como língua de acolhimento” tinha como objetivos:

a) Criar e recriar coletivamente estratégias socio discursivas e político-pedagógicas que ajudem a combater a discriminação por razões linguísticas e culturais;

b) Promover o conhecimento e a valorização da diversidade linguístico-cultural da região fronteiriça trinacional através de práticas de intercompreensão e recepção da língua espanhola;

c) Promover a reflexão crítica sobre práticas e atitudes linguísticas em contextos plurilíngues.

A formação foi feita por módulos, com encontros semanais das 18h30 às 20h30 em locais diferentes, foi feito assim para que alcançasse a população de

diversos bairros, facilitando a frequência deles. A formação optativa ocorre fora do horário de trabalho dos professores, o que dificulta a participação. Das 30 inscrições disponíveis e efetivas, apenas 14 pessoas concluíram a formação, além de professores participaram também pais de alunos internacionais, merendeiros de escola, estagiários, entre outros.

O formato incluiu atividades presenciais e orais, além da entrega de quatro atividades ao longo do curso. Diante disso, sugeriu-se que a formação fosse realizada durante a hora atividade do professor, permitindo a participação de todos de forma obrigatória e presencial. A proposta visava não apenas ampliar o conhecimento sobre a temática, mas também oferecer estratégias de acolhimento e ensino para melhor auxiliar os professores nesse processo. Entretanto, a SMED defende que a questão não está relacionada ao formato das formações oferecidas, mas sim a fatores como o baixo engajamento e a limitada participação por parte de alguns professores. Além disso, ressaltaram que cursos são divulgados aos professores por meio da plataforma AVAMEC.⁹

A formação “língua espanhola como língua de acolhimento” oferecida pela UNILA é frequentemente confundida pelos professores com uma formação em língua espanhola e, ao perceberem que não se trata desse objetivo, no ano de 2024, cerca de cinco a seis inscritos acabaram desistindo. Diante desse cenário, surge o questionamento à SMED sobre a possibilidade de oferecer uma formação em línguas, considerando que isso poderia gerar maior adesão e interesse pelos professores.

A iniciativa e a oferta de diversos cursos partem, predominantemente, das universidades. Mesmo quando realizados pela SMED, tais formações não se originam de seu âmbito interno. As formações ofertadas em 2024, embora externas à SMED, contribuem para que os professores ampliem sua compreensão sobre as barreiras enfrentadas por alunos internacionais no contexto educacional, além de favorecerem o desenvolvimento de uma postura mais acolhedora, reflexiva e crítica diante das desigualdades linguísticas e culturais.

⁹ AVAMEC (Ambiente virtual de aprendizagem do ministério da Educação) é uma plataforma digital de acesso livre que disponibiliza cursos de formação continuada para docentes e outros profissionais da educação com emissão de certificado após conclusão do curso ao qual se inscreveu.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta dissertação desenvolveu-se ao longo do processo investigativo e do diálogo estabelecido com os referenciais teóricos e os dados analisados. Nesse percurso, algumas questões foram respondidas, enquanto outras deram origem a novos questionamentos.

Por meio dessa investigação, o objetivo foi compreender como as características da formação histórica e social do município, bem como os fluxos migratórios, impactam o contexto educacional. Buscou-se, ainda, compreender o processo de construção das identidades no ambiente escolar, as estratégias adotadas pelos professores em sala de aula e a forma como as relações estabelecidas nesse espaço influenciam o desenvolvimento da criança migrante, identificando os principais desafios enfrentados no processo de ensino, com destaque para as barreiras linguísticas.

É possível perceber que a valorização das diferenças culturais tem se ampliado tanto na sociedade quanto nos contextos educacionais. Contudo, ainda persistem inúmeros desafios para a efetivação de uma educação intercultural nas escolas, sobretudo quando se busca superar abordagens estereotipadas e superficiais sobre o tema.

Apesar de se estimar que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), grande parte da população desconhece essa diversidade linguística, em razão da predominância do português como única língua oficial, o que reforça a percepção equivocada de que o país é monolíngue. Dessa forma, os professores do município ministram suas aulas exclusivamente no idioma oficial. No ambiente escolar, o número de estudantes falantes de diferentes línguas e pertencentes a diversas nacionalidades tem aumentado significativamente nos últimos anos.

No entanto, embora haja certa preocupação por parte da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, ainda são poucas as estratégias pedagógicas e de acolhimento utilizadas para incluir essa diversidade cultural. A escola situada em contexto de fronteira, apesar de possuir relativa autonomia para a elaboração e implementação de seu PPP, ainda pouco a exerce, deixando de incorporar de forma mais efetiva as especificidades do contexto social e

cultural em que está inserida, o que acaba por silenciar suas línguas, vivências e culturas.

Isso ocorre em razão da padronização e do engessamento curricular, aliados à ausência de políticas públicas educacionais voltadas especificamente para os contextos fronteiriços, o que acaba por limitar a atuação das instituições de ensino e comprometer sua capacidade de promover uma educação verdadeiramente plural, que reconheça e valorize as línguas, culturas e trajetórias de vida dos estudantes.

Embora já tivesse uma noção do que poderia ser encontrado na análise dos dados, por estar inserida nesse contexto e atuar profissionalmente em uma escola da rede municipal, foi bastante enriquecedor conhecer projetos que vêm sendo desenvolvidos, outros que já existiram e novas iniciativas que estão em fase de implementação. Destacam-se, sobretudo, as ações promovidas pela universidade, mas também aquelas realizadas pelas escolas que recebem um grande fluxo de alunos internacionais e que, diante desse cenário, sentem a necessidade de se reinventar para favorecer a inclusão desses estudantes.

Ressalta-se a relevância da parceria da universidade na formação continuada dos professores, como forma de contribuir para o fortalecimento do trabalho docente no atendimento aos alunos internacionais. Identifica-se, entretanto, a ausência do protagonismo e importância que a SMED atribui à formação continuada de professores para o atendimento a esse público, uma vez que aspectos relacionados à interculturalidade e às questões linguísticas têm sido pouco contemplados nas ações formativas oferecidas pela secretaria.

Nesse sentido, sugere-se a promoção de espaços de troca de experiências entre docentes que já possuem maior familiaridade com a língua espanhola, a fim de que possam contribuir com a formação de seus pares no contexto escolar. Tal iniciativa pode favorecer a visibilização de boas práticas pedagógicas e o aprimoramento do atendimento aos estudantes internacionais.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações, especialmente no que diz respeito ao recorte metodológico adotado e à opção pelo questionário como principal instrumento de coleta de dados. Essas escolhas, embora adequadas aos objetivos propostos, limitaram o aprofundamento de determinadas dimensões, como a observação em sala de aula e a escuta direta dos alunos e professores, as quais se configuram como possibilidades relevantes para pesquisas futuras, a fim de ampliar e aprofundar a análise do objeto investigado. A porcentagem de 5,45% de

respondentes do questionário, apresentada no subtítulo 3.1, não constitui um problema para a pesquisa, uma vez que não se trata de um estudo de natureza quantitativa. Ressalta-se que o tempo limitado para a obtenção das respostas influenciou essa delimitação amostral, ainda assim, foi possível reunir dados relevantes e significativos para os objetivos da investigação.

Na minha percepção, após a finalização da análise de dados, poderia ter sido incluída uma pergunta sobre em qual escola o docente atua. Essa informação seria interessante para identificar em quais instituições e regiões se encontram maiores dificuldades nesse processo educativo com alunos internacionais. Por outro lado, é possível que os docentes ficassem receosos em responder ao questionário, mesmo com a garantia de anonimato na coleta dos dados.

Por fim, como desdobramentos para estudos futuros, destaca-se a possibilidade de pesquisas que incorporem a perspectiva dos alunos internacionais e de suas famílias, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais em contextos de fronteira. Recomenda-se, igualmente, a realização de estudos comparativos com outros municípios fronteiriços e o desenvolvimento de pesquisas-ação voltadas à efetivação de práticas interculturais críticas no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ACIFI – ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Levantamento traça perfil da educação iguaçuense**. 2020. Disponível em: <<http://www.revistaacifi.com.br/edicao-5/levantamento-traca-perfil-da-educacao-iguacuense/>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

AMATO, Laura Janaína Dias; THOCHEZ, Camila Tunubala. Histórias que contamos e sensibilizamos: Educação intercultural e linguística em escolas na fronteira. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 2, n. 2, 2020.

AMATO, Laura. Infâncias migrantes e políticas públicas de acolhida ou como tapar o sol com a peneira. *In*: AMATO, Laura. **Caminhar, transitar, transgredir pela linguística aplicada crítica e decolonial**. 1. ed. Boa Vista, RR, 2024. p. 63-73.

BLANCO, Ariel Matías. **Mapeamento demolinguístico de estudantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu**: relatório informativo 2024 / Ariel Matías Blanco, Fabiano de Augustinho. – Foz do Iguaçu: UNILA – PR, 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 maio de 2006. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2172/?utm_source= Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Pluralidade linguística no currículo escolar. **Sociodialeto**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–10, 2012.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1–18, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. Pedagogías decoloniales. **Prácticas insurgentes, de resistir,(re) existir y (re) vivir**, v. 1, p. 145-165, 2013.

CARVALLO, Pricila Suarez. **O currículo e as culturas silenciadas nas escolas de fronteira**: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolivia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

DIETZ, Gunther; MATEOS CORTÉS, Laura Selene. Multiculturalism and intercultural education facing the anthropology of education. **A Companion to the Anthropology of Education**, p. 495-516, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53–71, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; TALLEI, J. I. A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2263–2278, 2021.

DUTRA, Maria Elena Aquino; DE GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim. Programa de escolas interculturais de fronteira (PEIF): um desafio para as escolas no município de Ponta Porã. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 35-47, 2019.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

GENERALI, Sabrina; COGO, Denise. Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 31, n. 69, p. 91-108, 2023.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 27 jul. 2025.

- IMBERNÓN, F. **Formación docente y profesorado**. Barcelona: Graó, 2010.
- JALIL, Samira Abdel. Um retrato da migração de falantes de árabe para Foz do Iguaçu: história e integração à sociedade local. **Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá**, v. 13, n. 2, p. 49-67, 2020.
- KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo**: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR. 2019. 138f. Tese (Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.
- LEHER, Roberto. Estado, Reforma administrativa e mercantilização da Educação e das Políticas Sociais. *In*: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n.1, p. 9-29, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática, v. 5, p. 61-72, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n.º 1, p. 11–33, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Perci. A Itaipu Binacional. *In*: LIMA, Perci. **Foz do Iguaçu no contexto da história**. Foz do Iguaçu: Edição do autor, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. O Programa escolas interculturais de fronteira. **Matraga** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 23, n. 38, 2016.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.
- PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.
- NOVAIS, Maria Eliza Mattosinho. **Pesquisa documental**: fundamentos e procedimentos metodológicos. São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, Antônio. Colaboração Yara Alvim. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

ODERICH, Cecília Leão; BALDI, Mariana. Transformando o território: a importância da universidade de integração latino-americana para a cultura na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250059, 2020. *Revista Brasileira de Educação*, Brasil, v. 25, p. 1-17, 2020.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves. **Cultura escolar em um contexto fronterizo: uma mirada a las prácticas pedagógicas y escolares**. 209f. Tesis (Sociedad, Cultura y Fronteras). Universidad del Estado del Oeste del Paraná. Líder: Isis Ribeiro Berger. Foz do Iguaçu, 2023.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamentos e possibilidades e pedagogias interculturais**. 2019. 272f. Tese (Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2018.

OLIVEIRA, Nara Regina Olmedo de. **Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

PARO, Denise. **Foz do Iguaçu: do descaminho aos novos caminhos**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2015.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização: trabalho apresentado. In: V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular; 06 a 11 jul. 1998, em Porto Alegre, RS. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.*

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. BNCC e impactos para as avaliações educacionais. *In: FONSECA, Ana Paula Araujo; PASINI, Juliana Fatima; FRANZI, Juliana; COSSETIN, Márcia (org.). Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas [livro eletrônico]. Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEAC, 2023. p. 15-39.*

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; TALLEI, Jorgelina. Políticas educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira. **Revista Panorâmica online**, v. 36, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (p. 15 a 34).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PMFI – PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Plano municipal de políticas públicas para migrantes, refugiados e apátridas**. Foz do Iguaçu – PR, 2024.

PMFI – PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal (PMFI). **Foz do Iguaçu é a sétima cidade mais populosa do Paraná, segundo o Censo 2022 do IBGE**. Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/cidade/foz-do-iguacu-ganha-10-mil-moradores-soma-295-mil-ibge/>. Acesso em: 12/05/2024.

QUEIROZ, Paulo Pires; SANTOS, Rosane Barreto Ramos. Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. **Revista Aleph**, n. 31, 2018.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os estudos culturais na América Latina. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 21-31, 2015.

ROSEIRA, Antônio Marcos Roseira. **Foz do Iguaçu: Integração Regional e Dinâmica Espacial na Tríplice Fronteira**. 2006. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaregional/04.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 43, n. 1, p. 75-88, 2018.

SEKI, Allan Kenji. Educação Digital e reconfiguração do trabalho docente. **SciELO Preprints**, 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Maria de Vasconcelos; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 707-724, 2019.

SILVA, Izabel da; SANTOS, Maria Elena Pires; JUNG, Neiva Maria. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257–1277, 2016.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil: desafios e possibilidades**. 2019. 160 f. Tese (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**, v. 26, n. 53, p. 83-98, 2016.

SUFICIEL, Ana Luiza. **(Re)construir-se na fronteira**: perspectiva intercultural no ensino de espanhol em Foz do Iguaçu. 2020. 132f. Dissertação (Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu - PR, 2020.

TALLEI, Jorgelina; LOBO, Valdiney da Costa; VALENCIA, Viviana Gómez. Pedagogia de fronteira: um olhar para as aulas de espanhol como língua adicional. Recife: **Pipa Comunicação**, 2022.

TARDIF, Maurice. O professor Diante do Saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, v. 25, p. 01-24, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Dados da atuação no território e na integração**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024.

VENCO, Selma; SEKI, Allan Kenji. A Docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. In: **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2023.

VENCO, Selma. Oscura Claridade no Trabalho Docente: Debates teóricos e empíricos. In: Dossiê: Novas Facetas da Desfiguração do Trabalho Docente. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 45, e289487, 2025.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 668-688, 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Gestão escolar**: uma abordagem do cotidiano da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso; revisão técnica de Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set./dez. 2007.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de aceitar a participação. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, converse com o pesquisador responsável para esclarecê-las. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. O objetivo desta pesquisa é compreender os desafios e/ou dificuldades que os professores enfrentam ao receber um aluno estrangeiro cuja sua língua materna não é o português, e tem como justificativa promover a diversidade e a inclusão no espaço escolar desses alunos uma vez que encontram dificuldades de comunicação devido às barreiras linguísticas.

Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação serão: Responder a esse questionário, que durará em torno de 6 minutos, onde abordará questões relacionadas ao tema da pesquisa, composto com 10 perguntas, sendo 6 objetivas e 4 discursivas. O questionário é anônimo e todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial, sendo assim a pesquisa não apresenta nenhum risco, e os possíveis benefícios resultantes da sua participação na pesquisa serão refletir sobre a sua atuação e expor as necessidades e dificuldades no exercício docente no processo ensino-aprendizagem com alunos estrangeiros. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, não haverá nenhum prejuízo e não receberá nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos futuros. Caso ainda tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: flaviabandeira26@gmail.com

Desde já agradeço imensamente a sua participação.


APÊNDICE B - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

Pergunta nº 1	Quanto tempo você é professor?
Pergunta nº 2	Você fala algum outro idioma além do português? Se sim, quais?
Pergunta nº 3	Você tem algum aluno estrangeiro que tenha outro idioma como língua materna em sua sala de aula? Se sim, quais?
Pergunta nº 4	Quais dos seguintes é o maior desafio que você enfrenta no processo ensino aprendizagem dos alunos estrangeiros?
Pergunta nº 5	Você utiliza algum recurso adicional para melhorar a didática ou ensino aprendizagem do aluno?
Pergunta nº 6	Com que frequência você enfrenta dificuldade na comunicação com esses alunos devido às barreiras linguísticas?
Pergunta nº 7	Você já recebeu ou buscou alguma formação específica para trabalhar com alunos estrangeiros?
Pergunta nº 8	Comente alguma experiência boa ou ruim que você já teve com algum aluno estrangeiro.
Pergunta nº 9	Quais estratégias existem na escola para promover a inclusão e participação do aluno estrangeiro em sala?
Pergunta nº 10	Que tipo de recursos você acredita que seriam úteis para melhorar a sua capacidade nesse processo ensino e aprendizagem dos alunos estrangeiros?
Pergunta nº 11	Em sua perspectiva, quais são as diferenças significativas entre ensinar alunos estrangeiros e ensinar brasileiros?

ANEXO A – RELATÓRIO DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO REFERENTES AO ANO DE 2024

02/04/2025, 20:08

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

 Portal do Docente	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 02/04/2025 20:08
--	--

RELATÓRIO DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO


Código: CR020-2024
Título: Español para fines específicos 2024 (ênfasis en prácticas de intercomprensión y acogida lingüística)
Tipo de ação: CURSO
Área Temática: 4 - EDUCAÇÃO
Coordenador(a): ARIEL MATIAS BLANCO
Tipo de Relatório: RELATÓRIO FINAL
Público Estimado: 75 pessoas
Público Real Atingido: 68 pessoas
Situação do Relatório: Enviado em 25/01/2025 20:28:35
Esta ação foi realizada: SIM
Ação foi realizada em Escola Pública: SIM

Membros da Equipe

Nome	Categoria	Função	Início	Fim	CH Total	CH Semanal
ARIEL MATIAS BLANCO	DOCENTE	COORDENADOR(A)	24/07/2024	16/12/2024	8	0
SILVIA MARLENE SAAVEDRA RUIZ	DISCENTE	ALUNO(A) VOLUNTARIO(A)	24/07/2024	16/12/2024	1	0

Objetivo das atividades:

- Crear y recrear colectivamente estrategias socio-discursivas y político-pedagógicas que auxilien a combatir la discriminación por motivos lingüísticos y culturales; - Promover el conocimiento y la valorización de la diversidad lingüístico-cultural de la región de frontera trinacional a través de prácticas de intercomprensión y de acogida en lengua española; y - Favorecer la reflexión crítica de las prácticas y actitudes lingüísticas en contextos plurilingües.

Atividades Relacionadas:	Periodo Realização:	Carga Horária:	Andamento Objetivo:	Situação Objetivo:
1. Encuentros presenciales en dependencias públicas (Secretaría Municipal de Educación, escuelas primarias del municipio de Foz de Iguazú, Secretaría de Ingresos Federales, etc.) y actividades asincrónicas en lengua española con énfasis en prácticas de intercomprensión y acogida lingüística en contextos plurilingües. El curso itinerante de formación posee tres módulos vinculados, pero independientes y una duración total de 60 horas (15 horas, 20 horas y 25 horas por módulo) Los encuentros presenciales ocurrirán una vez por semana en las dependencias definidas por las coordinaciones coparticipes y tendrán una duración de 1 hora y 30 minutos/2 horas. La duración estimada de cada actividad asincrónica puede variar de dos a cinco horas, dependiendo de la complejidad de las tareas. Los trabajos obligatorios se deberán enviar periódicamente por e-mail o a través de formularios electrónicos para ese fin.	24/07/2024 a 16/12/2024	60 h	80 %	CONCLUÍDO 
Execução da(s) atividade(s): O curso itinerante funcionou no prazo estabelecido nas dependências da Receita Federal e em várias escolas públicas do município, porém não foi possível ofertar o módulo 3 do curso por incompatibilidade de agendas entre o calendário da universidade e das escolas. Apesar dessa incompatibilidade foi possível reorganizar os horários e ofertar dois níveis em três escolas e dos níveis na Receita Federal. O objetivo do curso foi atingido não só no sentido de ofertar parte das atividades de formação presencialmente nas instituições escolhidas, mas				

Detalhamento das atividades desenvolvidas:

Apresentação em Eventos Científicos: 0 apresentações.

Resumo sobre a apresentação:

Artigos Científicos produzidos a partir da ação de extensão: 0 artigos

Resumo sobre o Artigo:

Outras produções geradas a partir da ação de Extensão: 0 produções

Resumo sobre a Produção:

Informações do Projeto

Dificuldades Encontradas:

A maior dificuldade consistiu em conciliar os horários do curso com os horários dos participantes, já que as atividades aconteceram depois das aulas (escolas) ou durante o expediente de trabalho (Receita Federal). A obrigatoriedade da realização das tarefas feitas em casa também foi difícil de respeitar, justamente pela sobrecarga de trabalho que alguns participantes comentaram. A quantidade de participante inscritos foi superior à quantidade de participantes com frequência mínima para emissão de certificado.

Observações Gerais:

A proposta do curso itinerante (realizado nos locais de atividade laboral) teve resultados positivos no sentido de facilitar o acesso e a permanência dos participantes no curso de formação. No caso do curso nas escolas, os estudos em língua espanhola permitiram também refletir sobre a questão da migração e o acolhimento na educação inicial e no ensino fundamental (anos iniciais). No caso do curso ministrado na Receita Federal, ele contribuiu para repensar e questionar práticas de atenção ao público estrangeiro em entidades públicas e vivenciar a diversidade linguística, já que contou com a participação de um professor argentino e duas bolsista/voluntárias estrangeiras (uma colombiana e uma peruana). A intenção é continuar ofertando o curso de formação vinculado ao projeto mais abrangente em estas e outras entidades públicas do município na mesma modalidade itinerante.

Planos de Trabalho Cadastrados

Não há planos de trabalho cadastrados para os discentes desta ação

OBJETIVOS