



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

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

**CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM UM CMEI DE  
FOZ DO IGUAÇU (PR) SOBRE O ACOLHIMENTO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS  
IMIGRANTES**

**SIMONE ALVES EMED**

Foz do Iguaçu  
2025

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

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

**CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM UM CMEI DE FOZ DO  
IGUAÇU (PR) SOBRE O ACOLHIMENTO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS  
IMIGRANTES**

**SIMONE ALVES EMED**

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 Mestre em Estudos Latino-Americanos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Beatriz Cordeiro  
Ribeiro.

Foz do Iguaçu  
2025

SIMONE ALVES EMED

**CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM UM CMEI DE  
FOZ DO IGUAÇU (PR) SOBRE O ACOLHIMENTO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS  
IMIGRANTES**

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: Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Laura Janaina Dias Amato  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Prof. Dra. Juliana Franzi  
UNILA

---

Suplente: Prof<sup>a</sup> Dra. Wânia Cristiane Beloni  
Università degli Studi Gabriele d'Annunzio (Ud'a) - Pescara

Foz do Iguaçu, 28 de março de 2025.

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

E53

Emed, Simone Alves.

Crenças e atitudes dos profissionais atuantes em um CMEI de Foz do Iguaçu (PR) sobre o acolhimento intercultural de crianças imigrantes / Simone Alves Emed. - Foz do Iguaçu, 2025.

177 f.

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, 2025.

Orientadora: Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

1. Educação multicultural. 2. Imigrantes - Acolhimento. 3. Educação infantil. 4. Fronteiras – Diversidade cultural. I. Ribeiro, Simone Beatriz Cordeiro. II. Título.

CDU 373.2-054.72

Dedico este trabalho a todos que têm voz, mas não se sentem ouvidos ou representados em nossa sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Meus primeiros e principais agradecimentos são a DEUS, por ter-me amado primeiro, por ter-me aberto as portas para tanto iniciar, como para concluir esta etapa da minha vida.

À minha família, vocês foram meus maiores apoiadores e companheiros em todos os momentos! AMO MUITO VOCÊS: meu esposo, Felipe, por estar ao meu lado nos melhores e nos piores momentos desse processo; meus filhos, Timóteo e Rebeca, que mesmo ainda tão pequenos me deram forças em meu dia a dia demonstrando todo amor e carinho sempre quando eu mais precisei, principalmente em minha trajetória acadêmica, vocês são meus maiores PRESENTES.

À Prof. Dr.<sup>a</sup> Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro por ter aceitado me orientar neste trabalho e pela confiança de que, mesmo com minhas limitações e dificuldades, eu chegaria à conclusão deste trabalho. Foi uma honra tê-la como orientadora.

E não deixando de agradecer de forma grandiosa meus pais, Waldemar e Aneir, que me auxiliaram no meu dia a dia, ajudando no cuidado com meu pequeno Timóteo e me apoiando para que esse sonho fosse possível.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, ao corpo docente e discente, ao qual fico lisonjeado por ter feito parte.

Às professoras da banca pelas orientações sábias e amigas, pelos exemplos de conhecimentos, dedicação, responsabilidade e firmeza.

Quero registrar também o meu agradecimento especial aos entrevistados participantes da pesquisa e sem os quais esta dissertação não teria sido possível. Gratidão!

Aos meus colegas de sala pelos incentivos nos momentos difíceis e auxílio nas dúvidas quanto ao percurso do curso.

Ao Newton, secretário do programa, e ao Marcos, coordenador do curso, pela cooperação que, de forma especial e com muita paciência e de uma incrível educação, sempre buscaram dirimir todas as dúvidas, sendo sempre solícitos na comunicação.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

Obrigada! Gracias! Thanks! Aguyjevete!

A mente se alimenta de ideias e, portanto,  
as crianças devem ter um currículo  
generoso. Permita que as crianças se  
alimentem do bem, o excelente, o ótimo!  
Não entre em seu caminho com pequenas  
palestras, fatos e visitas guiadas.

**Charlotte Mason**

EMED, Simone Alves. **Crenças e atitudes dos profissionais atuantes em um Cmei de Foz do Iguaçu (PR) sobre o acolhimento intercultural de crianças imigrantes.** 2025. 177 páginas. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos – (PPGIELA) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025.

## RESUMO

Com o advento da globalização foi possível perceber as migrações entre países se intensificando e, como consequência, surgiram muitos estudos e reflexões sobre temas como multiculturalismo, interculturalidade, diversidade cultural e linguística, acolhimento, entre outros assuntos que versam sobre as diferentes identidades existentes no espaço escolar, principalmente, em contextos de fronteira, como é o caso da cidade iguaçuense que compreende o campo de estudos desta dissertação. Por isso, é necessário, buscar formações continuadas capazes de trazer reflexões sobre a perspectiva intercultural a todo o corpo docente e demais funcionários, visto que, para além de oportunizar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, a escola também necessita comprometer-se com um ensino que promova a empatia, o acolhimento e a afetividade. Este trabalho integra a linha de pesquisa Fronteiras, Diásporas e Mediações, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, e busca identificar quais são as crenças e atitudes dos profissionais de educação, gestores, técnicos administrativos e serviços gerais sobre o acolhimento intercultural de crianças internacionais/imigrantes em um Cmei de Foz do Iguaçu. Para atender aos objetivos propostos realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, de natureza aplicada e procedimentos exploratórios e descritivos, uma vez que este tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), que, no caso desta pesquisa, foi um Cmei de Foz do Iguaçu, cujo intuito é buscar entender as práticas pedagógicas a partir da perspectiva dos participantes, os quais são: 05 professoras concursadas, 01 coordenadora pedagógica do Cmei, 01 diretora do Cmei, 01 secretária escolar, 01 agente de apoio, 02 merendeiras, 03 funcionárias gerais e 01 coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação – Smed, assim, perfazendo um total de 15 participantes. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, análise documental e a elaboração e a aplicação de um roteiro semiestruturado para entrevistas. Dessa forma, tendo como base os pressupostos teóricos de Berger (2015), Cavalcanti e Maher (2009), Candau (2008), Santiago; Akkari; Marques (2013), Oliveira (2019) e Walsh (2009), este estudo identificou que os professores reconhecem a importância da educação intercultural na educação infantil e, dentro de suas possibilidades, já desenvolvem práticas nesse sentido. No entanto, a falta de formação, de materiais adequados e de um direcionamento institucional claro ainda são desafios significativos. A pesquisa evidenciou ainda que os profissionais não docentes são essenciais ao funcionamento do Cmei, porém seu envolvimento em ações culturais é limitado, essa exclusão pode resultar de práticas institucionais que não reconhecem seu papel educacional, refletindo uma visão segmentada das funções na escola.

**Palavras-chave:** interculturalidade, acolhimento, educação infantil, diversidade na fronteira, interdisciplinaridade.

EMED, Simón Alves. **Creencias y actitudes de profesionales que actúan en un Cmei de Foz do Iguaçu (PR) frente a la recepción intercultural de niños inmigrantes.** 2025. 177 páginas. Tesis de Maestría - Programa Interdisciplinario de Posgrado en Estudios Latinoamericanos – (PPGIELA) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2025.

## RESUMEN

Con el advenimiento de la globalización, fue posible observar la intensificación de las migraciones entre países y, como consecuencia, surgieron muchos estudios y reflexiones sobre temas como la multiculturalidad, la interculturalidad, la diversidad cultural y lingüística, la recepción, entre otros temas que tratan de las diferentes identidades existentes en el espacio escolar, principalmente en contextos de frontera, como es el caso de la ciudad de Iguazú, que comprende el campo de estudio de esta tesis. Por ello, es necesario buscar una formación permanente capaz de acercar reflexiones sobre la perspectiva intercultural a todo el profesorado y resto de trabajadores, ya que, además de facilitar el acceso a conocimientos producidos históricamente, la escuela también necesita apostar por una enseñanza que promueva la empatía, la aceptación y el afecto. Este trabajo se enmarca en la línea de investigación Fronteras, Diásporas y Mediaciones, del Programa de Posgrado Interdisciplinario Stricto Sensu en Estudios Latinoamericanos (PPGIELA), de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, en busca identificar las creencias y actitudes de profesionales de la educación, gestores, técnicos administrativos y de servicios generales respecto a la recepción intercultural de niños internacionales/inmigrantes en un Cmei de Foz do Iguaçu. Para atender los objetivos propuestos, se realizó una investigación de campo cualitativa, de carácter aplicado y procedimientos exploratorios y descriptivos, ya que este tipo de investigación “busca comprender, interpretar fenómenos sociales insertos en un contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), que, en el caso de esta investigación, fue un Cmei en Foz do Iguaçu, cuyo propósito es buscar comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los participantes, que son: 05 profesores titulares, 01 coordinador pedagógico del Cmei, 01 director del Cmei, 01 secretaria de la escuela, 01 agente de apoyo, 02 señoras de comedor, 03 empleados generales y 01 coordinador pedagógico de la Secretaría Municipal de Educación - Smed, haciendo así un total de 15 participantes. Para ello se utilizó la investigación bibliográfica, el análisis documental y la elaboración y aplicación de un guión de entrevista semiestructurada. Así, a partir de los supuestos teóricos de Berger (2015), Cavalcanti y Maher (2009), Candau (2008), Santiago; Akkari; Marques (2013), Oliveira (2019) y Walsh (2009), este estudio identificó que los docentes reconocen la importancia de la educación intercultural en la educación infantil y, dentro de sus posibilidades, ya desarrollan prácticas en ese sentido. Sin embargo, la falta de capacitación, materiales adecuados y una dirección institucional clara siguen siendo desafíos importantes. La investigación también mostró que los profesionales no docentes son esenciales para el funcionamiento del Cmei, pero su participación en acciones culturales es limitada. Esta exclusión puede ser resultado de prácticas institucionales que no reconocen su papel educativo, lo que refleja una visión segmentada de las funciones en la escuela.

**Palabras clave:** interculturalidad, acogida, educación infantil, diversidad en la frontera, interdisciplinariedad.

EMED, Simone Alves. **Beliefs and attitudes of professionals working at a Cmei in Foz do Iguaçu (PR) regarding the intercultural reception of immigrant children.** 2025. 177 pages. Master's Dissertation - Interdisciplinary Postgraduate Program in Latin American Studies - (PPGIELA) - Federal University of Latin American Integration, Foz do Iguaçu, 2025.

## ABSTRACT

With the advent of globalization, it has been possible to observe migrations between countries intensifying and, as a consequence, many studies and reflections have emerged on topics such as multiculturalism, interculturality, cultural and linguistic diversity, welcoming, among other subjects that deal with the different identities existing in the school space, mainly in border contexts, as is the case of the city of Iguaçu, which comprises the field of study of this dissertation. Therefore, it is necessary to seek continued training capable of bringing reflections on the intercultural perspective to all teaching staff and other employees, since, in addition to providing access to historically produced knowledge, the school also needs to commit to teaching that promotes empathy, welcoming and affection. This work is part of the research line Borders, Diasporas and Mediations, of the *Stricto Sensu* Interdisciplinary Postgraduate Program in Latin American Studies (PPGIELA), of the Federal University of Latin American Integration, and it seeks to identify the beliefs and attitudes of education professionals, managers, administrative technicians and general services regarding the intercultural reception of international/immigrant children in a Cmei in Foz do Iguaçu. In order to meet the proposed objectives, a qualitative field research was carried out, of an applied nature and exploratory and descriptive procedures, since this type of research "seeks to understand, interpret social phenomena inserted in a context" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), which, in the case of this research, was a Cmei in Foz do Iguaçu, whose purpose is to seek to understand pedagogical practices from the perspective of the participants, who are: 05 tenured teachers, 01 pedagogical coordinator of the Cmei, 01 director of the Cmei, 01 school secretary, 01 support agent, 02 lunch ladies, 03 general employees and 01 pedagogical coordinator of the Municipal Department of Education - Smed, thus making a total of 15 participants. To this end, bibliographic research, documentary analysis, and the development and application of a semi-structured interview script were used. Thus, based on the theoretical assumptions of Berger (2015), Cavalcanti and Maher (2009), Candau (2008), Santiago; Akkari; Marques (2013), Oliveira (2019), and Walsh (2009), this study identified that teachers recognize the importance of intercultural education in early childhood education and, within their possibilities, already develop practices in this sense. However, the lack of training, adequate materials, and clear institutional guidance are still significant challenges. The research also showed that non-teaching professionals are essential to the functioning of Cmei, but their involvement in cultural actions is limited. This exclusion may result from institutional practices that do not recognize their educational role, reflecting a segmented view of functions in the school.

**Keywords:** interculturality, welcoming, early childhood education, diversity on the border, interdisciplinarity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa localização do Centro Municipal de Educação Infantil .....	26
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento bibliográfico em torno da temática da pesquisa .....	43
<b>Quadro 2</b> – Perfil característico dos profissionais da educação do Cmei pesquisado .....	70
<b>Quadro 3</b> – Perfil característico da direção e coordenação pedagógica do Cmei e Smed .....	73
<b>Quadro 4</b> - Perfil característico das demais funcionárias do Centro Municipal de Educação Infantil .....	76
<b>Quadro 5</b> - Compreensão dos professores sobre os termos “Interculturalidade” e “Multiculturalismo.....	91
<b>Quadro 6</b> - Sugestões práticas: o brincar como linguagem universal na educação infantil. ....	143

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Total de estudantes migrantes matriculados nos Cmeis em 2024 .....	101
<b>Gráfico 2</b> – Você considera importante falar outras línguas? Por quê? .....	107
<b>Gráfico 3</b> – Você gostaria de aprender outro idioma? Qual? Por quê? .....	108
<b>Gráfico 4</b> – Tem ou teve alguma dificuldade para aprender uma língua que não conhecia? .....	110
<b>Gráfico 5</b> – Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar? Por quê? .....	112

## SUMÁRIO

<b>AUTOAPRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	21
2.1 O Tipo de Pesquisa .....	21
2.2 Cenário e Participantes da Pesquisa.....	24
2.2.1 O Cmei Campo de Estudos.....	25
2.2.2 Seleção e Delimitação dos Participantes.....	26
2.3 Técnica de Levantamento e de Análise de Dados.....	27
2.3.1 A Entrevista Semiestruturada .....	28
2.3.2 Tratamento dos Dados .....	30
<b>3 ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INTERCULTURAIS</b> .....	31
3.1 OS ESPAÇOS COMPARTILHADOS E AS SUAS FRONTEIRAS CULTURAIS: POR UMA INTEGRAÇÃO DAS CULTURAS .....	31
3.2 ACOLHIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PONDERAÇÕES .....	34
3.3 DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR .....	38
3.4 INTERCULTURALIDADE E PERCURSOS NA EDUCAÇÃO .....	42
<b>4 DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SUAS ORIENTAÇÕES EM TORNO DA INTERCULTURALIDADE</b> .....	47
4.1 ALGUMAS LEIS E DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	47
4.1.1 O PNE e a BNCC enquanto Políticas Educacionais de Caráter Nacional .....	49
4.1.2 O <i>Referencial Curricular do Paraná</i> e a <i>Proposta Pedagógica Curricular</i> : um olhar para estes documentos .....	53
4.1.3 Políticas Públicas Locais: o <i>Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino (2020)</i> e o <i>Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024–2028)</i> .....	58
4.2 UMA LEITURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI CAMPO DE ESTUDO .....	63
<b>5. UMA LEITURA DAS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NO CMEI SOBRE ACOLHIMENTO INTERCULTURAL - LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	68
5.1 PERFIL CARACTERÍSTICO DOS ENTREVISTADOS .....	69
5.2 CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DOCENTES, AGENTE DE APOIO E SECRETÁRIA .....	79
5.2.1 Campo das formações em Interculturalidade e acolhimento .....	79

5.2.2 Campo da Linguagem e Acolhimento: O Papel das Línguas na Convivência Intercultural .....	106
5.3 PERCEPÇÕES E ATITUDES DAS FUNCIONÁRIAS DA MERENDA E SERVIÇOS GERAIS .....	115
<b>6 FORMAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS</b> .....	134
6.1 REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE .....	134
6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: ARTICULANDO POSSIBILIDADES .....	140
6.2.1 O Ato de Brincar como uma Linguagem Universal .....	141
6.2.2 A Literatura Infantil e a Contação de Histórias Multiculturais/Multilíngues .....	145
6.2.3 Expressões Artísticas e Outras Artes: um olhar intercultural .....	151
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	164
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A</b> - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	
<b>APÊNDICE B</b> - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CORPO DOCENTE, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO	
<b>APÊNDICE C</b> - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FUNCIONÁRIOS DO CMEI	
<b>APÊNDICE D</b> - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SMED)	
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A</b> – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	

## **AUTOAPRESENTAÇÃO**

Filha de pais com origens muito simples e com pouquíssimos estudos, cresci com o incentivo para que, diferente deles, eu estudasse “para ser alguém na vida”, essa era a fala em casa. Sendo assim, no ano de 2005 eu concluí o Ensino Médio Regular, fui atrás do meu sonho que sempre foi ser professora, desde a infância já ensinava aos meus pais e vizinhos em casa. No ano de 2007 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tirando uma nota razoável, me inscrevi para o curso de Pedagogia que, naquele momento, já tinha certeza de que era a profissão desejada. No ano de 2008 consegui iniciar o curso de Pedagogia através do Programa Universidade para Todos (Prouni), programa governamental ao qual sou muito grata, pois consegui concluir minha licenciatura com muito êxito. Já durante a faculdade iniciei trabalhando no magistério como estagiária na educação infantil em rede particular, foi então que me apaixonei por essa faixa etária. Hoje sou funcionária pública do município, trabalho com a educação infantil, a qual me dedico com amor e busco conhecimento científico.

O que me impulsionou a esta pesquisa foi o fato de desejar compreender a realidade local e a diversidade que me cercava, assim como a que cerca aqueles que estão em contato com o chão da escola e, para isso, um olhar de onde estão os meus pés é imprescindível, por isso, a proposição desta pesquisa vem das minhas experiências vividas em sala de aula na educação infantil. Na minha prática pedagógica desenvolvida nesse cenário, essencialmente multilíngue e multicultural, enfrentei cotidianamente uma série de dificuldades para realizar o processo de ensino e de aprendizagem como professora das turmas de infantil 4 e 5, ou seja, crianças entre 4 e 6 anos. Dificuldades em ouvir o que esses alunos tinham para dizer, dificuldades em acolhê-los linguisticamente, bem como dificuldades em trabalhar a língua como viva e singular. Observando meu entorno pude perceber que essa dificuldade era comum entre os demais professores e que não era somente meus alunos que sofriam essa invisibilização.

Dessa forma busquei informações e formações sobre o assunto, pois compreendo que é necessário combater o silenciamento e esquecimento desses indivíduos. Por isso, considero que pesquisas sobre práticas docentes interculturais são essenciais para entender como os educadores podem promover a inclusão e a valorização da e pela diversidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização foi possível perceber as migrações entre países se intensificado, o trabalho de Stephen Castles (2002) destaca que a globalização não apenas facilita a migração através da diminuição das distâncias físicas e culturais, mas também influencia as políticas de imigração, levando alguns países a adotarem políticas mais abertas para atrair mão de obra estrangeira. O relatório do Banco Mundial “*Migration and Remittances Factbook*” (2021) mostra que a globalização, ao estimular o crescimento econômico em certos países, também exacerbou as desigualdades globais, levando a uma migração crescente das regiões mais pobres para as mais ricas em busca de melhores condições de vida.

Em decorrência de toda essa intensificação de migrações surgiram muitos estudos e reflexões sobre temas como multiculturalismo, interculturalidade, diversidade cultural, diversidade linguística, acolhimento, entre outros assuntos que versam sobre as diferentes identidades existentes no espaço escolar, principalmente, em contextos de fronteira, como é o caso da cidade iguaçuense que compreende o campo de estudos desta dissertação.

A cidade de Foz do Iguaçu, localizada na região do extremo oeste do estado do Paraná, faz parte da Tríplice Fronteira formada pelo Brasil, Paraguai e Argentina e possui uma área territorial de 609,192km. Seus habitantes são oriundos de diversas regiões do Brasil e do mundo, uma vez que sua comunidade é constituída por mais de 80 etnias diferentes, segundo informações disponibilizadas pela Delegacia da Receita Federal de Foz do Iguaçu. Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o município iguaçuense tem uma população estimada de 285.415 habitantes, os quais se estima que cerca de 17.000 sejam migrantes internacionais, sendo 52% homens e 48% mulheres, oriundos principalmente do Paraguai (45%), Líbano (15%), Argentina (8%), Venezuela (6%), Colômbia (4%) e outras nacionalidades (22%) (OIM, 2022). Tal dado, não contabiliza o grande grupo de moradores com dupla nacionalidade e naturalizados, assim como a migração pendular cotidiana.

Nesse sentido, além do trânsito constante dos habitantes dos países vizinhos, vivem na cidade comunidades formadas por esses grupos de imigrantes e seus descendentes, como, por exemplo, árabes, japoneses, chineses, venezuelanos, entre outras nacionalidades, as quais buscam manter suas práticas culturais e linguísticas. A toda essa

diversidade cultural e linguística, soma-se: desde o ano de 2010, o início das atividades educacionais realizadas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), cuja concepção é congregar diversos países em sua constituição, com alunos de inúmeras nacionalidades latino-americanas e caribenhas, bem como de diferentes regiões brasileiras, matriculados em seus diversos cursos de graduação e de pós-graduação; e o crescimento, nos últimos anos, de imigrantes brasileiros, vindos de outros estados, com o objetivo de estudar medicina no Paraguai. Nessa movimentação, muitos desses estudantes trazem consigo alguns familiares, como, por exemplo, os seus filhos pequenos, os quais passam a frequentar as escolas do município.

Essa diversidade, especialmente étnica, linguística e cultural, que caracteriza o município iguaçuense e que está presente nos mais variados espaços compartilhados, frequentemente os fronteiriços, é recebida e tratada de diferentes maneiras pelas pessoas e setores públicos e privados que conformam a cidade. Por vezes, tem-se um acolhimento e respeito à diversidade, com ações que contribuem para a integração em sociedade; e, por outras, tem-se atitudes que intensificam a discriminação e a exclusão da comunidade migrante, conduzindo o “diferente”, os vindos de fora à marginalidade, em uma dinâmica semelhante ao apresentado por Norbert Elias (1965), em *Os estabelecidos e os outsiders*. Nesta obra, Elias (1965) explora a dinâmica de poder e a formação de grupos sociais a partir da observação de uma comunidade inglesa fictícia chamada Winston Parva, o estudo analisa como, dentro dessa comunidade, existe uma divisão entre os “*estabelecidos*” (um grupo mais antigo e coeso, com mais poder social) e os “*outsiders*” (um grupo mais recente, com menos coesão e menos poder). Os estabelecidos tendem a se ver como superiores e mantêm seu *status* ao marginalizar os *outsiders*.

Dentre estes espaços compartilhados está a escola, que se caracteriza por ser um cenário altamente diverso, pois é constituída de seres humanos plurais, cujas diversidades extrapolam os âmbitos linguísticos, regionais e fronteiriços, uma vez que nas instituições de ensino iguaçuense há alunos que são filhos de pais venezuelanos, bolivianos, árabes, paraguaios, entre outras nacionalidades, bem como brasiguaios<sup>1</sup> e ainda crianças que

---

<sup>1</sup> Segundo Albuquerque (2010) o termo brasiguaiio designa uma identidade imprecisa e mutável atualmente, podendo se referir: 1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e aos descendentes que já misturam a ‘cultura brasileira’ com elementos da ‘cultura paraguaia’; 5) a todos os imigrantes brasileiros que vivem na nação vizinha (Albuquerque, 2010, p.228). Entre outros grupos sociais e

moram no Paraguai, mas que frequentam a escola brasileira, além de crianças advindas de outros estados do Brasil. Somam-se a tudo isso, as demais diferenças já existentes no contexto escolar, sejam as de natureza econômica, religiosa e/ou cultural que variam de acordo com cada família, cada sujeito.

Contudo, mesmo dentro desse cenário multicultural, nota-se, de forma geral, a predominância de atividades escolares alheias à vida dos discentes, descoladas de temas atuais e pouco integradas às suas culturas. Como aponta Candau (2008, p. 53), um dos aspectos fundamentais para a construção de uma educação voltada para transformação social é “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem o propósito de desenvolver integralmente a criança de zero (0) a cinco (5) anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, completando a ação da família e da comunidade. Os conceitos de criança e infância são marcados social e culturalmente, ocasionando diferentes formas de olhar o desenvolvimento infantil. Parte-se do pressuposto de crianças como sujeito histórico, de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva.

O papel da educação infantil está previsto na Constituição Federal de 1988 e é regulamentado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil* (LDB – Lei 9394/1996), e no Art. 29 define: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A LDB, especialmente após as alterações feitas pela Lei 12.796/2013, define que a educação infantil é destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, divididos em duas etapas: creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Com a Emenda Constitucional 59/2009, a matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos se tornou obrigatória, garantindo o direito à educação a partir dessa idade, a

---

ambientes no Paraguai, os brasiguaios seriam portadores de uma identidade mista, se referindo aos imigrantes brasileiros que já se adaptaram à cultura paraguaia, tendo retornado ou não ao Brasil.

creche para crianças de 0 a 3 anos, também é um direito assegurado pela Constituição, porém não é de matrícula obrigatória.

Em se tratando da educação infantil, é papel do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) manter as variedades socioculturais que chegam à sala de aula, além de valorizá-las e explorá-las em todos os aspectos advindos destas variações. Valorizar a história, os conhecimentos e as diferenças culturais de cada um é fundamental para a emancipação social dos nossos alunos.

Portanto, este estudo traz a perspectiva Intercultural ao questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros, pois parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012).

Tendo em vista os anos iniciais envolvidos pelos Cmeis, esta pesquisa tem como campo de estudos um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na região do Porto Meira<sup>2</sup>, que atende turmas de Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e V, com vistas a identificar quais são as crenças e atitudes dos profissionais de educação, gestores, técnicos administrativos e serviços gerais sobre o acolhimento intercultural de crianças internacionais/imigrantes em um Cmei de Foz do Iguaçu, buscando compreender como essas concepções influenciam nas práticas pedagógicas e na construção de um ambiente escolar inclusivo e sensível às diversidades culturais.

Para tanto, foi necessário realizar levantamentos quanto à compreensão que a comunidade escolar tinha a respeito da diversidade cultural e suas implicações. Logo, investigou-se como os participantes da comunidade escolar (direção, coordenação pedagógica, secretaria, demais funcionários como zeladores, merendeiros, professores

---

<sup>2</sup> A região do Porto Meira, localizada na região Sul de Foz do Iguaçu/PR, tem passado por um processo de valorização e desenvolvimento econômico, impulsionado por investimentos públicos e privados. Projetos como a construção da Ponte da Integração Brasil-Paraguai e a instalação de novos atrativos turísticos, como a roda-gigante Foz Star, têm transformado a área em um importante corredor turístico de Foz do Iguaçu. Esse crescimento tem estimulado a ampliação das atividades comerciais e de serviços, visando atender tanto os moradores quanto os visitantes. Disponível em [<https://foz.portaldacidade.com/noticias/cidade/com-valorizacao-porto-meira-sera-regiao-com-vies-turistico-de-foz-do-iguacu-4233?>] Acesso em 02/04/2025.

apoios, estagiários) enxergam, percebem, compreendem e atuam frente à diversidade cultural existente.

Pondera-se que as respostas dos participantes da pesquisa podem fornecer informações valiosas para o planejamento de intervenções e aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas à diversidade cultural e os dados coletados podem orientar programas de capacitação, desenvolvimento de materiais educacionais e ações específicas para promover um ambiente inclusivo e intercultural, primeiramente, no Cmei *campus* de estudo e, posteriormente, quem sabe, podendo ser replicado nos demais Cmeis do município desde que assegurados os procedimentos éticos. Desse modo, com base no ambiente investigado, buscou-se: Apresentar sugestões de formações, de práticas pedagógicas e projetos que envolvam toda a comunidade escolar do Cmei, com vistas à promoção do acolhimento intercultural de crianças migrantes e a valorização da diversidade cultural.

Portanto, ao considerar o contexto educacional essencialmente multicultural ao qual a presente pesquisa está inserida, a formação acadêmica precária relativa ao multiculturalismo, à interculturalidade e da padronização das identidades no âmbito escolar, esta pesquisa pautou-se em uma problemática ancorada em dois questionamentos: 1. Como professores e demais funcionários percebem e vivenciam o acolhimento e a interculturalidade na educação infantil, considerando a diversidade presente no contexto escolar? 2. Como indicar possibilidades para elaboração de propostas pedagógicas específicas voltadas para a formação continuada, levando-se em consideração o contexto escolar e a necessidade de problematizar desafios, evitando assim reducionismos e estereótipos?

A instituição escolar pode e deve ser um espaço fecundo de trocas culturais, por isso, a importância de repensar em como promover a inserção de estudantes oriundos de diversas matrizes culturais. Para isso, é de suma importância a formação do educador em uma perspectiva intercultural, para que esse seja o condutor de um trabalho pedagógico que promova o reconhecimento das diferenças existentes no ambiente escolar, identificando-as como possibilidade de enriquecimento de suas práticas e não de exclusão e/ou invisibilização desses alunos que são sujeitos de direitos.

Por conseguinte, a hipótese desta pesquisa sugere que práticas pedagógicas monoculturais podem ser rompidas por meio de estudos colaborativos e reflexões coletivas.

Tais processos podem ser facilitados por meio de projetos, oficinas ou outras formas de capacitação e formação continuada dentro da instituição, como proposto por esta pesquisa.

Sob tal perspectiva formadora, a escola se reconhecerá como um espaço sociocultural e promotora de saberes interculturais, como um espaço que acolhe, respeita e integra a pluralidade que compreende a comunidade escolar como um todo, a fim de valorizar e enriquecer a diversidade cultural, as várias identidades, para que todas circulem nesse espaço de forma democrática. O que justifica a necessidade de formação para os docentes e demais funcionários, colaborando desta forma, para a elaboração de metodologias mais compatíveis aos princípios de um ensino em contextos multiculturais.

Sendo assim, esta pesquisa objetiva identificar quais são as crenças e atitudes dos profissionais de educação, gestores, técnicos administrativos e serviços gerais sobre o acolhimento intercultural de crianças internacionais/imigrantes em um Cmei de Foz do Iguaçu, buscando compreender como essas concepções influenciam nas práticas pedagógicas e na construção de um ambiente escolar inclusivo e sensível às diversidades culturais.

Para tanto, objetiva-se especificamente:

1. Identificar, descrever e refletir sobre algumas das orientações presentes em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas em torno da interculturalidade, considerando o contexto específico de uma região de fronteira;
2. Identificar e refletir, a partir dos dados levantados pelas entrevistas, as percepções e práticas profissionais da educação e demais setores do Cmei quanto ao acolhimento de crianças imigrantes e a promoção da interculturalidade, visando compreender os desafios e possibilidades para a construção de um ambiente educativo inclusivo e sensível às diferenças culturais.
3. Apresentar sugestões de formações, de práticas pedagógicas e projetos que envolvam toda a comunidade escolar do Cmei, com vistas à promoção do acolhimento intercultural de crianças migrantes e a valorização da diversidade cultural, com ações baseadas na brincadeira, na literatura infantil multicultural e nas expressões artísticas.

Nesse sentido, esta dissertação percorre as áreas das políticas linguísticas-educacionais voltadas à promoção do multi/plurilinguismo na fronteira (Berger 2015), educação linguística aplicada (Cavalcanti e Maher 2009), educação intercultural (Candau 2008), diversidade cultural no contexto educacional (Santiago; Akkari; Marques 2013), formação de professores na tríplice fronteira (Oliveira 2019) e interculturalidade crítica e pedagogia decolonial (Walsh 2009). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter interdisciplinar.

Delineando-se por meio de uma pesquisa de campo de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, cuja investigação exploratória e descritiva se deu através de procedimentos metodológicos específicos, com base em Denzin; Lincoln (2006); Minayo (2014); Lakatos e Marconi (2010); Gil (2011); Ludke e André (1986); Cellard (2008); Godoy (1995); Gonsalves (2001); Thiollent (1999), desenvolveu-se o levantamento bibliográfico e documental, bem como a elaboração e a aplicação de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender como os docentes lidam com a questão da diversidade cultural em sala de aula e como isso influencia o processo de ensino-aprendizagem, assim como os demais funcionários lidam com a diversidade existente no ambiente escolar.

Para tanto, este texto traz uma sequencialidade que parte de uma autoapresentação, isto é, de um breve relato de como esta pesquisadora percebe parte de sua trajetória de vida estudantil e profissional, a formação acadêmica e o que a motivou para a realização desta dissertação. Na sequência, a Introdução apresenta a temática do estudo, as questões que suscitam a reflexão e a investigação do objeto, a justificativa e os objetivos, bem como os materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e o embasamento teórico que fundamentou o estudo.

Sendo assim, a pesquisa está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro capítulo, a introdução da pesquisa. O segundo compreende o delineamento metodológico do estudo e traz uma explanação sobre o tipo de pesquisa, instrumentos e métodos utilizados no transcorrer da investigação. Este traz o cenário da pesquisa contando de forma breve a história do Cmei pesquisado bem como mapa de localização, faz ainda um panorama geral do total de participantes da pesquisa, além de deixar claro como foi realizado a coleta e análise dos dados, seguindo sempre os princípios éticos da pesquisa.

O terceiro capítulo traz reflexões e apontamentos sobre acolhimento na educação infantil a partir de práticas interculturais bem como um levantamento bibliográfico, o qual

busca apresentar a revisão de literatura que fundamenta o estudo, pautado em um viés interdisciplinar, a pesquisa buscou o referencial em pesquisas relevantes baseadas em produções acadêmicas realizadas em região de fronteira.

O quarto capítulo compreende o acervo documental do estudo e traz alguns apontamentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, as quais tratam respectivamente sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do Brasil, desde o ensino fundamental até o ensino médio, e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Apresenta ainda apontamentos a partir do Referencial Curricular do Paraná, documento balizador utilizado pela Secretaria Municipal da Educação para a realização dos Planos de Trabalho Docente. Por fim tem-se uma breve leitura do Projeto Político Pedagógico do Cmei campo de estudo.

O quinto capítulo compreende a análise dos dados a partir das entrevistas realizadas tanto com os docentes e gestão como com os demais funcionários do Cmei. Nas demais seções do capítulo traz o perfil característico dos entrevistados, na sequência a análise das entrevistas com os profissionais da educação, seguindo com os campos das formações em interculturalidade e acolhimento e posteriormente o da linguagem. E por fim a análise das entrevistas com as funcionárias: merendeiras e serviços gerais.

O sexto capítulo busca trazer reflexões e apontamentos a partir dos resultados e discussão dos dados, inclusive apresentando sugestões de formações, práticas pedagógicas e projetos educativos no âmbito do Cmei, envolvendo todos os profissionais e as famílias, com vistas à promoção da educação intercultural, ao acolhimento de crianças migrantes e à valorização da diversidade cultural, por meio de atividades fundamentadas na brincadeira, na literatura infantil multicultural/multilíngue e nas expressões artísticas.

No sétimo capítulo tem-se as considerações finais e por fim as referências.

## 2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo visa discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa. Para tanto serão abordadas conceituações a respeito do tipo de pesquisa, da sua natureza, dos objetivos, dos procedimentos e dos instrumentos de levantamento de dados selecionados, bem como sobre o campo de amostragem e a seleção dos participantes.

Para atender aos objetivos propostos para este estudo, foi adotado um delineamento metodológico estruturado na abordagem qualitativa e ancorado na análise de conteúdo como técnica de interpretação de dados. Assim, realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, de natureza aplicada, através de procedimentos exploratórios e descritivos, uma vez que esse tipo de pesquisa:

Envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17).

No caso desta pesquisa, o cenário natural será um Cmei, pois o intuito é buscar entender as práticas pedagógicas a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, para tanto, além dos métodos de levantamento de dados amparados pela pesquisa bibliográfica e análise documental, que são fundamentais na pesquisa *in loco*, a elaboração e a aplicação de instrumentos de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada, foram de suma importância para a interpretação da realidade observada.

### 2.1 O Tipo de Pesquisa

A pesquisa qualitativa, também denominada por alguns teóricos de interpretativa, preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Partindo também do pressuposto de que ao final do estudo deva haver um retorno significativo à comunidade pesquisada.

Portanto, nesse tipo de pesquisa e no estudo a que esta dissertação se propõe, é necessário considerar as interações entre os diferentes grupos culturais presentes na escola, as formas de comunicação, as práticas educacionais adotadas e os desafios

enfrentados na promoção da educação intercultural. Isto é, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. Logo, há uma preocupação da pesquisa qualitativa em “[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 269).

Assim, busca-se capturar a complexidade dessas interações e explorar as percepções e significados atribuídos pelos participantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos na educação intercultural. Por conseguinte, observar como o pesquisador adota posturas reflexiva e crítica ao analisar os dados, reconhecendo suas próprias influências e preconceitos, é primordial, pois a colaboração e o diálogo com os participantes podem enriquecer a pesquisa, permitindo uma visão mais abrangente e inclusiva dos processos educativos. Ou seja, ademais de dar-lhes voz é preciso ouvi-los.

Por ser de natureza aplicada, uma vez que tem ênfase na resolução de problemas, articulou-se o viés exploratório e o descritivo, visto que o primeiro tem como objetivo proporcionar uma visão geral sobre o tema, enquanto a descrição registra esses levantamentos exploratórios, para, posteriormente, relacionar essas informações coletadas com os demais métodos e instrumentos de geração de dados. Conforme Gil (2011, p.43), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, isto é, estabelecer maior familiaridade com o problema.

Para maior aprofundamento e a fim de adquirir compreensão acerca do assunto em pauta, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica que, para Lakatos e Marconi (2003), além de abranger todas as referências já tornadas públicas em relação ao tema de estudo, tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado tema. Os autores acrescentam ainda que a fase da identificação é uma etapa que engloba o reconhecimento do assunto pertinente ao recorte da pesquisa.

Dessa forma, este estudo está pautado, principalmente, nos postulados teóricos de Berger (2015), Cavalcanti e Maher (2009), Candau (2008), Santiago; Akkari; Marques (2013), Oliveira (2019) e Walsh (2009), que tratam respectivamente de estudos sobre

políticas linguísticas-educacionais voltadas à promoção do multi/plurilinguismo na fronteira, educação linguística aplicada, educação intercultural, diversidade cultural no contexto educacional, formação de professores na tríplice fronteira, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

Já a pesquisa de levantamento e de análise documental será desenvolvida a partir dos documentos e leis escolares que orientam o sistema de ensino municipal de Foz do Iguaçu no âmbito dos Cmeis, como, por exemplo, *Referencial Curricular do Paraná* (2018); e *Projeto Político-Pedagógico* do Cmei (2022) em pauta, analisando e focalizando a diversidade cultural na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas na interculturalidade, levando-se em conta o contexto de fronteira.

Entende-se que os documentos fornecem informações sobre o contexto em que a educação é desenvolvida, podendo revelar objetivos, diretrizes e prioridades educacionais, bem como evidenciar políticas e práticas relacionadas à inclusão cultural. Portanto, a análise documental, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke e André, 1986, p. 38). Além disso, Cellard (2008), pontua que a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado.

No entendimento de Godoy (1995), além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, com finalidades de investigação muito próprias, pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos, como, por exemplo, as entrevistas.

Assim, os documentos podem fornecer informações adicionais ou corroborar as percepções e experiências relatadas pelos participantes. Ao analisá-los é possível identificar possíveis lacunas entre o discurso oficial e a implementação efetiva da educação intercultural na escola. Também é possível identificar desafios, como a falta de recursos ou a resistência às mudanças, que podem afetar a eficácia dessas práticas.

## 2.2 Cenário e Participantes da Pesquisa

Tendo em vista a análise documental e a realização da entrevista, este estudo desenvolveu-se ainda por meio da pesquisa *in loco*, que segundo Gonsalves (2001, p. 67):

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Portanto, a pesquisa de campo, além de compreender o levantamento documental, possibilita a interação do pesquisador com os participantes, seja pela realização da entrevista, bem como pela imersão do pesquisador no universo pesquisado, quando esse se vale, inclusive, da pesquisa participante.

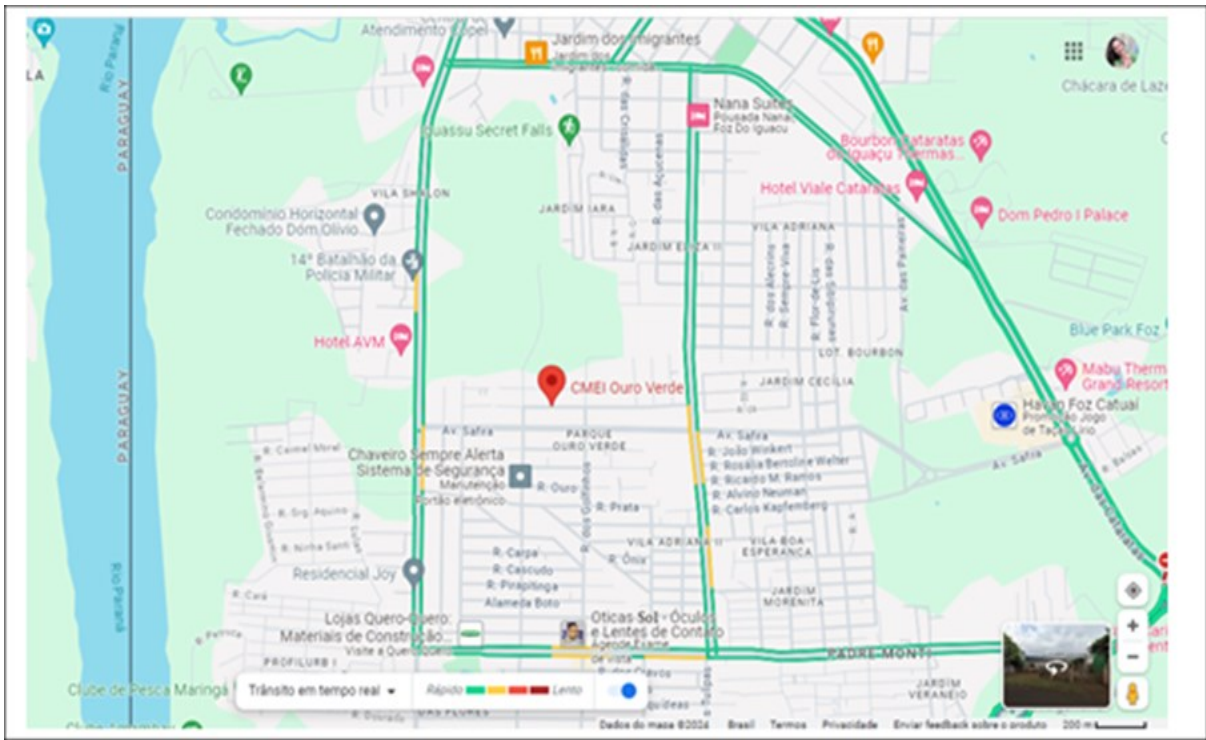
No caso desta pesquisa, a pesquisadora atua como professora do Cmei em estudo, portanto, está imersa, integrada à comunidade, vivenciando no dia a dia as atividades propostas. A participação, desse modo, refere-se à presença do pesquisador no contexto da pesquisa, o que, de certa forma, interfere na dinâmica e percurso das ações (Ludke e André, 1986; Gil, 2011). De acordo com Thiollent (1999, p. 83), a pesquisa participante estabelece “uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca”, pois o pesquisador se integra à comunidade vivenciando as ações propostas.

Logo, por meio da pesquisa participante, o pesquisador não apenas observa e coleta dados, mas interage e colabora com os participantes durante o estudo, visto que é caracterizada por uma imersão profunda no campo de estudo, com o objetivo de compreender as perspectivas dos participantes e as dinâmicas sociais envolvidas *in vivo*, por isso, todo o corpo docente e demais funcionários do Cmei, após serem devidamente informados e consentirem participação na pesquisa, se envolvem ativamente durante o desenvolvimento deste processo.

### 2.2.1 O Cmei Campo de Estudos

A pesquisa foi realizada no município de Foz do Iguaçu – PR, localizado no extremo Oeste do Paraná, tem uma população estimada em 285.415 pessoas (IBGE, 2023). A Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu é responsável por 51 Escolas Municipais (1º ano ao 5º ano) e 42 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei's – 0 a 5 anos), e atende em média 26.500 alunos no total. A pesquisa foi feita em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na região do Porto Meira, região Sul de Foz do Iguaçu, como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 - Mapa localização do Centro Municipal de Educação Infantil *Campus* de estudo.



Fonte: Google Maps

O Cmei conta com 22 funcionários entre professores, direção, coordenação pedagógica, agente de apoio, secretária, merendeiras, serviços gerais e estagiários. Atende atualmente 120 estudantes, sendo uma turma com turno integral de infantil 1, uma turma de infantil 2 no período vespertino, três turmas de infantil 3 sendo duas atendidas no período matutino e uma no período vespertino, duas turmas de infantil 4, sendo uma no período

matutino e outra no período vespertino e, por fim, uma turma de infantil 5 no período vespertino.

O Centro Municipal de Educação Infantil foi construído por meio de um projeto do governo Estadual, denominado Paraná Urbano, cujo governador era o Sr. Jaime Lerner e o Prefeito na época era o Sr. Harry Daijó. O Cmei foi inaugurado em 10 de junho de 2000, porém o Decreto Municipal nº 13.892 é de 14/08/2001. Na época, a administração pública lançou o modelo de “Creche Comunitária”, que previa a participação da comunidade na administração das creches em parceria com a Secretaria Municipal da Criança.

A Creche Comunitária foi repassada a ONG (Organização não governamental), Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social, e tinha como Coordenadora Flávia Carvalho. Havia 6 salas de aula, com capacidade para atender 145 crianças de 3 meses a 6 anos, com uma equipe de 15 funcionários. Houve alteração na estrutura física do Cmei, atualmente tem 5 salas de aula.

No ano de 2005, o Prefeito Sr. Paulo Mac Donald Ghisi retomou a administração dos Centros de Educação Infantil, mudando a nomenclatura para Centro Municipal de Educação Infantil, ficando subordinados à Secretaria Municipal de Educação, momento em que o atendimento oferecido à comunidade e, conseqüentemente às crianças deixou de ser assistencialista, passando a ser um espaço voltado para a prática educativa, em que o cuidar, o brincar e o educar passaram a ser indissociáveis.

### 2.2.2 Seleção e Delimitação dos Participantes

O total de entrevistados compreendeu o quantitativo de 15 pessoas, sendo: 5 professoras, 1 agente de apoio, a coordenadora pedagógica, a diretora e a secretária escolar do Cmei, 2 merendeiras e 3 serviços gerais. Também participa da pesquisa a coordenadora pedagógica geral da Secretaria Municipal da Educação - Smed.

Infelizmente não foi possível realizar as entrevistas com todo o corpo docente como era previsto, em virtude de contratempos que surgiram no Cmei à época da coleta de dados, mesmo com as entrevistas agendadas, alguns professores não puderam comparecer ou reagendar as entrevistas. Estava previsto também uma entrevista com a diretora geral da educação infantil, porém, não foi possível, uma vez que a secretária da Smed justificou que não havia espaço na agenda da diretora.

Durante o processo de entrevistas, uma das participantes informou que não teria disponibilidade para uma entrevista presencial ou virtual síncrona, justificando a falta de espaço em sua agenda, por isso, preferiu responder às perguntas por escrito. Essa alternativa, embora válida e útil para o alcance dos objetivos da pesquisa, limitou a possibilidade de aprofundamento em determinadas questões, bem como o surgimento de perguntas adicionais que, em outros casos, emergiram naturalmente ao longo do diálogo com os (as) entrevistados (as). Essa situação representa uma limitação metodológica, uma vez que a interação direta favorece a escuta ativa, o esclarecimento de dúvidas e a exploração de aspectos relevantes que surgem de forma espontânea durante a conversa.

Desta forma, não foi possível fazer a interação que uma entrevista requer, impossibilitando uma observação de forma mais aprofundada das percepções e das perspectivas da participante. Importante salientar que as entrevistas se mostram instrumentos adequados para a coleta de significados relacionados aos aspectos não capturáveis, ou seja, ligados aos processos internos, como motivação, desejos, receios, desgostos ou pontos de vista a respeito da questão de estudo.

A entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, uma vez que possibilita ao pesquisador obter um material mais minucioso, na medida em que pode interferir no processo de reflexão, solicitando esclarecimentos, exemplos e aprofundamentos.

### 2.3 Técnica de Levantamento e de Análise de Dados

Com o intuito de compreender como os educadores lidam com a questão da diversidade cultural em sala de aula e como isso influencia o processo de ensino-aprendizagem, como instrumento adotado para coleta e geração de dados, foram elaboradas e aplicadas entrevistas semiestruturadas, as quais permitem uma interação mais dinâmica e pessoal entre o pesquisador e o participante. As entrevistas buscaram compreender também como os demais funcionários além do corpo docente, lidam com a diversidade existente no ambiente escolar. Essa dinâmica pode levar a uma compreensão mais rica e contextualizada das experiências, opiniões e perspectivas do participante, permitindo que este se expresse livremente e traga contribuições valiosas para a pesquisa.

Todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP/UDC, sob o parecer número 6.647.756 (anexo A). Antes de cada entrevista, foi fornecido aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme disponibilizado no (apêndice A), no qual foram detalhados os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, além da garantia de anonimato e confidencialidade dos dados fornecidos. Inclusive, os participantes foram informados de que sua participação era inteiramente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Assim, a participação de todos foi assegurada de forma livre consentida, respeitando-se integralmente os direitos de autonomia dos envolvidos.

### 2.3.1 A Entrevista Semiestruturada

Para o levantamento dos dados utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, ao qual configura-se como um instrumento metodológico que articula, de maneira equilibrada, elementos de sistematização e flexibilidade, caracterizando-se pela presença de um roteiro previamente estruturado, elaborado em consonância com os objetivos investigativos, ao mesmo tempo em que preserva a possibilidade de reformulações, inserções e aprofundamentos no decorrer da interação com o participante.

Essa estratégia possibilita ao pesquisador explorar, de modo mais aprofundado e contextualizado, as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, a partir da escuta ativa e do diálogo reflexivo. Assim, a entrevista semiestruturada apresenta-se como recurso valioso em pesquisas qualitativas, uma vez que favorece a emergência de dados complexos e densos, respeitando a singularidade das trajetórias e discursos dos sujeitos investigados.

Para tanto, foram elaborados três roteiros semiestruturados de entrevista (apêndices B; C; e D). Estes 3 roteiros, embora sejam bastante similares, apresentam algumas diferenças em virtude das particularidades inerentes a cada um dos 3 grupos entrevistados.

Isto é, o roteiro 1 (apêndice B) de entrevista foi elaborado levando em consideração o corpo docente do Cmei e possui apenas questões abertas. Está dividido em campos: o campo A, com 19 perguntas que buscam levantar dados pessoais e socioculturais; o campo

B, com 08 perguntas que envolvem as atitudes linguísticas; o campo C (Parte 1), com 04 perguntas sobre formação em interculturalidade e acolhimento; o campo D (Parte 2), com 03 perguntas envolvendo as evidências na prática docente; o campo E (Parte 3), com 03 perguntas relacionadas aos desafios e aprendizados; por fim a conclusão oferecendo ao entrevistado a oportunidade de adicionar qualquer informação adicional que considerasse relevante.

Já o Roteiro 2 (apêndice C) foi elaborado de acordo com o perfil dos demais funcionários do Cmei, por entender que o acolhimento se dá para além da sala de aula, são eles: zeladores e merendeiros. A escolha desse grupo diverso foi feita para abarcar diferentes perspectivas e práticas relacionadas à interculturalidade e ao acolhimento no Cmei, considerando que todos desempenham papéis complementares na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor. O Roteiro 2 possui apenas questões abertas, também está dividido em campos: o campo A, com 19 perguntas que buscam levantar dados pessoais e socioculturais; o campo B, com 08 perguntas que visam a compreensão das atitudes relacionadas às línguas, como outros idiomas e língua materna, o campo C (Parte 1), com 02 perguntas relacionadas a percepção da diversidade cultural; o campo D (Parte 2), com 03 perguntas envolvendo práticas de acolhimento, valorização e respeito cultural; o campo E (Parte 3), com 02 perguntas sobre comunicação e integração cultural; o campo F (Parte 4) com 03 perguntas sobre iniciativas, atividades especiais e formação em interculturalidade e acolhimento; e pôr fim a conclusão oferecendo ao entrevistado a oportunidade de deixar sugestões ou ideias para melhorar a promoção da diversidade cultural no Cmei.

Enquanto que o Roteiro 3 (apêndice D) foi desenvolvido considerando a direção e coordenação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Para tanto, também possui apenas questões abertas e que estão divididas também em campos: o campo A, com 19 perguntas que buscam levantar dados pessoais e socioculturais, o campo B, com 08 perguntas busca compreender as atitudes relacionadas às línguas, como outros idiomas e língua materna; o campo C (Parte 1), com 05 perguntas sobre formação em interculturalidade e acolhimento; o campo D (Parte 2), com 04 perguntas envolvendo as evidências na prática docente; o campo E (Parte 3), com 04 perguntas relacionadas aos desafios e sucessos; o campo F (Parte 4), com 03 perguntas sobre recursos e parcerias e pôr fim a conclusão oferecendo ao entrevistado a oportunidade de adicionar qualquer informação adicional que considerasse relevante.

As entrevistas foram aplicadas a 5 (cinco) professoras, à direção e coordenação pedagógica do Cmei, à secretária escolar, ao agente de apoio, à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – Smed, bem como às merendeiras e profissionais dos serviços gerais.

De maneira presencial entre os meses de maio e junho de 2024, com a permissão da direção escolar, foi realizada a entrevista com os professores em seus horários de hora atividade e com os demais funcionários. Cada entrevista foi gravada via celular e tiveram em média 10 minutos de duração. Depois cada uma delas foi transcrita integralmente pelo aplicativo *Transcribed by transkriptor.com*.

### 2.3.2 Tratamento dos Dados

A pesquisa seguiu todos os princípios éticos necessários, garantido o anonimato e a confidencialidade dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e assinado por todos os entrevistados, assegurando sua participação voluntária e informada no estudo. Logo, as entrevistas foram gravadas e transcritas com as devidas autorizações, que evidenciam o consentimento das pessoas participantes, e realizadas presencialmente, conforme agendamento prévio com cada participante. Portanto, o primeiro passo foi ler cada transcrição cuidadosamente, tomando notas sobre observações preliminares e impressões gerais.

Sendo assim, após a transcrição das entrevistas, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011), cujo objetivo visa identificar categorias temáticas que refletem as percepções e contribuições dos participantes. Essa técnica permitiu a organização e interpretação das informações de forma sistemática, garantindo que as reflexões dos entrevistados fossem devidamente valorizadas. Dessa forma, foi possível não apenas entender as particularidades de cada depoimento, mas também construir uma visão mais ampla e sistemática sobre o tema em questão, contribuindo para a robustez e a validade dos resultados da pesquisa.

As etapas do processo incluíram uma pré-análise, ou seja, uma leitura flutuante e a organização do material coletado. Depois a exploração do material, ou seja, a codificação e categorização das falas, identificando padrões e temas recorrentes. E, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação, análise crítica dos dados à luz do referencial

teórico adotado, articulando as percepções dos participantes com o contexto educacional do Cmei.

A combinação da abordagem qualitativa com a análise de conteúdo possibilitou compreender as dinâmicas existentes no Cmei e a identificar caminhos para o fortalecimento de práticas educativas interculturais e acolhedoras, como se verá no Capítulo de Análise e de Sugestões de Práticas Interculturais.

### **3. ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INTERCULTURAIS**

#### **3.1 OS ESPAÇOS COMPARTILHADOS E AS SUAS FRONTEIRAS CULTURAIS: POR UMA INTEGRAÇÃO DAS CULTURAS**

Desde os primórdios da humanidade, as fronteiras têm desempenhado um papel significativo na formação dos saberes socioculturais, essas fronteiras podem assumir diversas formas, como fronteiras geográficas entre nações, fronteiras simbólicas que delimitam identidades culturais e até mesmo fronteiras conceituais que separam diferentes áreas de conhecimento.

De acordo com (Berger, 2015, p. 45) “as fronteiras não são tidas de modo estático. Elas se (re) definem nas movimentações dos grupos humanos, nos acordos políticos, nas ações cotidianas, no exercício de separação entre o um e o outro”. Nessa mesma linha de pensamento, Paiva (2018, p. 29) ressalta que a fronteira “para além de ser um lugar de convergência de pessoas, línguas e culturas e, por conseguinte, de manifestação de múltiplas e complexas identidades, também seja lugar gerador de conflitos e transgressões”.

É possível depreender que territórios não são estáticos, por isso, na cidade de Foz do Iguaçu além das barreiras físicas como os rios, pontes e marcos, há também barreiras invisíveis como costumes, identidades étnicas e culturais, porém, e ainda bem que apesar da existência dessas barreiras, existe também a interação e interconexão de diferentes elementos culturais, políticos, sociais e econômicos, há a adoção de práticas e costumes de ambos os lados da fronteira, como a fusão de línguas ou a formação de identidades transculturais.

A prática docente desafia constantemente os educadores a enfrentarem a diversidade cultural presente em sala de aula, especialmente em regiões de fronteira, onde diferentes saberes socioculturais convergem e se entrelaçam, por isso, destaca-se a importância do encontro entre diferentes culturas e as estratégias pedagógicas necessárias para uma educação interculturalmente sensível.

A educação intercultural ocorre durante as interações humanas, dessa forma, temos a possibilidade de promover a transformação social por movimento de emancipação, sem jamais perder de vista a perspectiva sócio-histórica, pois a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem. Segundo Walsh (2001), interculturalidade significa:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. (Walsh, 2001, p. 10-11, tradução nossa).

Isto é, vivemos em uma sociedade com complexa pluralidade linguística, cultural e social, conseqüentemente, nossas salas de aulas também são construídas sob essas diferenças, pois a escola é um microcosmo da sociedade, embora exista uma tentativa de apagamento e invisibilização das diferenças no Brasil. Logo, em contextos complexos e super diversificados, a perspectiva intercultural surge como uma abordagem fundamental para promover o diálogo, a escuta, a compreensão mútua e a valorização das diversas identidades culturais presentes.

Para cada sujeito nós somos alguém, existe alteridade no tempo e no espaço, somos constituídos por múltiplas identidades, portanto identidade é sempre relacional. Conforme Haesbaert e Bárbara (2009, p. 03), as “identidades, pelo viés antropológico, são construídas historicamente pelos sujeitos na relação e interação espaço-temporal com a alteridade, com o Outro”. A identidade não é algo fixo ou inato, mas sim uma construção social e histórica.

Conforme Cavalcanti e Maher (2009, p. 17), “nossa ‘identidade’ não é uma ‘coisa’” – ela é uma construção feita a partir das nossas relações de alteridade, isto é, das relações sociais que estabelecemos com os outros. Todo ser humano é um ser cultural e a partir

disso é necessário trabalharmos para uma educação que contribua para promover uma postura positiva da pluralidade sociocultural do país, que vai além de meras celebrações das diferenças.

Diante disso, “a fronteira social constituída suscita novas discussões sobre a identidade da população que vive na fronteira, as línguas que estão em contato, bem como, as relações delineadas pelos sujeitos que vivem nesse espaço social” (Deus 2019, p. 36). A respeito da natureza fronteiriça e da diversidade cultural presente, Flores (2022, p. 35) declara:

Na contemporaneidade, percebemos a fronteira não somente como demarcações territoriais entre os Estados, mas estabelecida na diáspora, apresentando dinamismo e multiplicidade, sendo construída nas inter-relações dos sujeitos, onde se aprendem novas línguas, insurgem novas identidades e onde uma influência o outro em meio a tensões e conflitos.

As interações sociais, culturais, políticas e econômicas moldam a forma como os sujeitos se percebem e se relacionam, o espaço e o tempo desempenham um papel crucial nesse processo de construção identitária. No caso das fronteiras que são espaços de encontro e interação entre diferentes culturas, essas trocas resultam em uma riqueza de saberes socioculturais que se chocam, se assemelham e que podem entrar em conflito, resultando tanto em singularidades quanto em similaridades entre os grupos que compartilham esses territórios limítrofes.

As singularidades ou peculiaridades referem-se às características únicas de cada cultura que se manifestam em cada contexto. Elas podem incluir tradições, idiomas, crenças religiosas, práticas culinárias e artísticas específicas de determinada região. Essas singularidades muitas vezes são preservadas e reforçadas nas comunidades, sendo um ponto de orgulho e identidade para as pessoas que as cultivam.

Em espaços fronteiriços, devido à proximidade geográfica e histórica, é comum que grupos em ambos os lados da fronteira compartilhem certos aspectos culturais, como elementos da língua, tradições folclóricas e práticas cotidianas. Resultando em similaridades oriundas de trocas culturais ao longo do tempo, migração de pessoas entre as regiões ou até mesmo de políticas de integração fronteiriça. Dessa forma, a interação entre diferentes culturas em contextos de fronteira pode levar a uma mistura de saberes socioculturais, criando uma dinâmica única e enriquecedora. A troca de experiências e

conhecimentos entre os grupos pode gerar sinergias e promover a compreensão mútua, fortalecendo os laços sociais e culturais nessas regiões fronteiriças.

A fronteira é um espaço que separa mas ao mesmo tempo aproxima, pois não haveria fronteiras sem ninguém do outro lado, pelo que a fronteira não só distingue os outros, mas também oferece uma possível definição de “nós” que se contrasta com aqueles que estão fora dos limites. Sem os outros, sem aqueles que vivem para além das nossas fronteiras espaciais, sociais, culturais, políticas, étnicas, económicas ou estatais, não poderíamos constituir-nos como uma coletividade diferenciada, como um nós possível apenas graças à existência dos nossos outros vizinhos. Toda identificação étnica ou territorial se faz e se constrói a partir do confronto com outras identificações. Mas o que os identifica é que, ao nos diferenciar, a fronteira nos oferece a possibilidade de uma singularidade para nos afirmarmos, um recurso ontológico para o ser de cada coletividade humana que se percebe como diferente. (Bartolomeu, 2006, p. 03, tradução nossa).<sup>3</sup>

Neste sentido, o confronto com outras identificações pode desempenhar um papel significativo na construção da identidade étnica ou territorial, mas não é o único fator envolvido. A identidade é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma interação complexa de fatores individuais e contextuais.

Reflexões sobre essa temática serão retomadas na análise, ao tratar das ações desempenhadas no entorno das crianças e das relações estabelecidas com seus pares, com os adultos, consigo mesma e sua história.

### 3.2 ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Ao se pensar a educação infantil no contexto de fronteira é inevitável refletir sobre acolhimento e afetividade, visto que a infância é uma fase importante para o desenvolvimento humano, pois é durante esse período que ocorrem os fundamentos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. De acordo com o Ministério da

---

<sup>3</sup> La frontera es un ámbito que separa pero que a la vez reúne, puesto que no habría fronteras sin nadie del otro lado, por lo que la frontera no sólo distingue a los otros, sino que también ofrece una definición posible del “nosotros” que se contrasta con los de afuera de los límites. Sin los otros, sin aquellos que habitan más allá de nuestras fronteras espaciales, sociales, culturales, políticas, étnicas, económicas o estatales no podríamos constituirnos como colectividad diferenciada, como un nosotros posible sólo gracias a la existencia de nuestros fronterizos otros. Toda identificación étnica o territorial se realiza y se construye a sí misma en base a la confrontación con otras identificaciones. Pero lo que las identifica es que al diferenciarnos la frontera nos ofrece la posibilidad de una singularidad en la que afirmarnos, un recurso ontológico para el ser de cada colectividad humana que se percibe como distinta.

Saúde<sup>4</sup>, do Governo Federal do Brasil, a primeira infância é o período que vai desde a concepção do bebê até os 6 anos de idade. Segundo o órgão e muitas pesquisas já realizadas, a fase é crucial para o desenvolvimento humano, caracterizada por um rápido crescimento físico e cerebral.

Assim as experiências vividas na Primeira Infância têm um efeito profundo e duradouro na formação da personalidade, do comportamento e do aprendizado ao longo da vida, investir nessa fase permite estabelecer bases sólidas para o desenvolvimento integral da criança, pois, as experiências vividas na infância têm um impacto profundo na formação do sujeito.

Um ambiente acolhedor e afetivo pode moldar a forma como a criança percebe o mundo e se relaciona com os outros ao longo de toda a vida. O acolhimento e a afetividade proporcionam um ambiente seguro e confortável para as crianças e isso é fundamental para que elas se sintam à vontade para explorar, aprender e se desenvolver de maneira saudável. Ao se sentir acolhida e amada, a criança aprende a valorizar a si mesma e aos outros. Ao acolher a criança e tudo que sua cultura representa, é possível contribuir para a formação de cidadãos mais inclusivos e respeitosos, indo mais além que o respeito às diferenças, assim, essa criança pode vir a se tornar um adulto que valorize as diferenças.

Dessa forma, pensar sobre acolhimento e afetividade na educação infantil é essencial para proporcionar às crianças um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento, construindo as bases para uma vida adulta saudável, equilibrada e consciente das relações interpessoais. Nesse contexto, é importante que cada elemento do ambiente educacional contribua para esse acolhimento afetivo e intercultural. A decoração e a ambientação do Cmei também podem refletir esse compromisso com a interculturalidade: mapas, bandeiras, músicas, livros infantis bilíngues e materiais pedagógicos que representam diferentes culturas ajudam a criar um espaço onde a diversidade é celebrada.

Como aponta Candau (2008, p. 53), um dos aspectos fundamentais para a construção de uma educação voltada para transformação social é “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”. Dessa forma, romper com

---

<sup>4</sup> Primeira infância. <https://www.gov.br/saude/pt-br/2024>. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia]. Acesso em: 15, agosto 2024.

uma perspectiva monocultural exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma postura crítica e reflexiva por parte dos educadores. É preciso que o professor desenvolva a habilidade de refletir sobre o agir e o pensar de todos os elementos da ação educativa, respeitando as concepções e histórias de vida de seus alunos, para que estes se sintam integrados a um grupo social, onde sua opinião e experiências são fundamentais para a construção dos conceitos que orientam a aprendizagem num processo coletivo e individual.

Conforme Valenzuela (2014, p. 20, tradução nossa):

Na fronteira formam-se múltiplos campos de interseção cultural, referentes ao conjunto de elementos culturais compartilhados por grupos que possuem matrizes culturais distintas. O conceito de interseção cultural implica processos socioculturais que contêm elementos comuns e tem duas formas de expressão: a interseção vertical que corresponde à estruturação de processos hierárquicos e implica formas de relações institucionalizadas e institucionalizantes, conjuntivas e disjuntivas.<sup>5</sup>

Baseada na diferença, a interculturalidade é fruto das interações entre sujeitos e grupos com repertórios culturais distintos, essas se dão de modo simétrico ou não e envolvem relações de poder e elementos de afirmação e de mudanças identitárias. Assim, a interculturalidade exige novas formas comunicacionais, em que as diferenças são negociadas no processo de reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural.

Segundo a perspectiva intercultural apontada por Candau (2008), que tem as seguintes características: 1) promoção intencional de inter-relação de indivíduos ou grupos culturais distintos; 2) ruptura com essencializações e culturas e identidades culturais, entendendo-as em processo de construção e reconstrução constante; 3) vivências em sociedades em que as hibridizações são processos intensos, relacionadas às construções incessantes das identidades, descartando, portanto, a ideia de que culturas são puras; 4) a interculturalidade não descarta ou não se desvincula de conflitos nos contextos socioculturais em que ela se dá. Pode-se dizer que essa ideia de resistência está incutida no viés intercultural aqui adotado.

---

<sup>5</sup> En la frontera se conforman múltiples campos de intersección cultural referidos al conjunto de elementos culturales compartidos por grupos que poseen matrices culturales diferentes. El concepto de intersección cultural implica procesos socioculturales que contienen elementos comunes y posee dos formas de expresión: la intersección vertical que corresponde a la estructuración de procesos jerárquicos e implica formas de relación institucionalizadas e institucionalizantes, conjuntivas y disyuntivas.

A interculturalidade é um conceito que, assim como o de alteridade, implica dinâmica, fluidez e processo. Como ação, seria um instrumento para o trabalho com as identidades minoritárias, no sentido de seu empoderamento, do reconhecimento de suas subjetividades, e, ao mesmo tempo, uma percepção da identidade nacional enriquecida pela diversidade.

Essas orientações são fundamentais para criar ambientes educacionais inclusivos e promover a interculturalidade, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver em um ambiente respeitoso e enriquecedor.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos assuntos - indivíduos e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p. 1).

A diferença é vista como riqueza, esse é o ponto principal, as diferenças não são o problema, não é algo para ser superado. A interculturalidade, nesse sentido, é uma forma particular de relação com o outro, trata-se das interações entre pessoas que se distinguem entre si por aspectos como cultura, gênero, filiação política, entre outros. Essas relações se tornam positivas quando ambas as partes reconhecem e respeitam suas diferenças (Xavier, 2005).

As políticas educacionais estão incorporando cada vez mais estudos sobre cultura, multiculturalidade e educação intercultural, ou seja, há um reconhecimento de que vivemos numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural e de que a escola não pode deixar de trabalhar nessa perspectiva. Essa tendência, no entanto, parece estar mais centrada na educação fundamental, média e superior, essa mesma preocupação não ocorre em igual intensidade no âmbito da educação infantil.

Por isso, mesmo que as pesquisas estejam avançando significativamente nesse campo, muitas escolas de educação infantil ainda não incorporam em seus projetos político-pedagógicos e nas suas práticas cotidianas as contribuições do multiculturalismo e da educação intercultural. Essa ausência revela a necessidade urgente de repensar práticas e concepções pedagógicas à luz de uma perspectiva mais inclusiva e sensível à diversidade, pois ao promover o acolhimento afetivo intercultural, os educadores ajudam a construir um ambiente educacional que incentiva a aprendizagem, a troca de experiências

e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a formação integral das crianças.

Deve-se pensar em criar um espaço físico e emocional onde as crianças se sintam seguras para serem elas mesmas, por isso, a importância de se estabelecer canais de comunicação que permitam às crianças expressarem seus sentimentos, preocupações e experiências de forma livre e respeitosa. É na educação infantil o ambiente mais oportuno para que as crianças sejam ouvidas, dar voz às nossas crianças é deixar que elas falem sem interrupções e sem perguntas vazias que nada contribuem para a interação viva e integral.

### 3.3 DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR

A decolonização<sup>6</sup> curricular implica em reconhecimento da diversidade epistemológica, pois a escola deve incorporar múltiplas formas de conhecimento, rompendo com a ideia de que apenas a ciência ocidental é válida. Além de buscar a valorização da cultura e da história afro-brasileira e indígena, seguindo a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, os currículos devem integrar conteúdos que contemplem as histórias e contribuições dessas populações. Outra questão importante é a promoção de práticas pedagógicas antirracistas em que a educação precisa não apenas ensinar sobre diversidade, mas atuar contra as desigualdades raciais estruturais.

Desta forma, decolonizar o currículo significa também ressignificar as narrativas que sustentam a escola como espaço de reprodução das desigualdades, tornando-a um espaço de resistência e emancipação. Portanto a decolonização curricular não é apenas uma mudança de conteúdos, mas sim uma transformação estrutural da educação, que exige o envolvimento de professores, estudantes e comunidades na construção de um ensino mais plural, crítico e comprometido com a justiça social, com vistas a questionar a adoção e a

---

<sup>6</sup> O termo decolonialismo ou decolonização significa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu. Em sua releitura, Walsh opta pela formulação do termo pedagogias decoloniales “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

manutenção de currículos normativos e que pregam a padronização dos saberes ao incutir a destruição ou invisibilização de conhecimentos de grupos historicamente marginalizados.

Uma das principais intelectuais brasileiras no campo da educação e das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes, defende a decolonização dos currículos como um processo essencial para combater a colonialidade do saber e promover uma educação verdadeiramente antirracista e intercultural. Para ela, a estrutura curricular das escolas brasileiras ainda está profundamente marcada por uma visão eurocêntrica, que invisibiliza os saberes e histórias das populações negras, indígenas e outras comunidades marginalizadas.

Em sua obra *“O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”*, Gomes (2017) argumenta que o currículo escolar tradicional reforça a colonialidade ao manter um conhecimento hegemônico que exclui contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas. Logo, a “escola precisa se abrir para os saberes de origem africana e indígena, para as memórias coletivas e para as epistemologias que foram historicamente negadas pelo processo colonial e pela estrutura racista da sociedade brasileira” (Gomes, 2017, p. 98).

Nesse sentido, discutir o currículo à luz da diversidade não é apenas uma questão de representatividade, mas também de reconhecer e valorizar outras epistemologias, ou seja, outras formas de produzir e compreender o conhecimento, que foram historicamente silenciadas. É nesse contexto que surge o conceito de epistemicídio, que se refere à destruição, desvalorização ou marginalização sistemática de determinados sistemas de conhecimento, especialmente aqueles oriundos de povos colonizados como os indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais.

Esse termo, que deriva da fusão de episteme (conhecimento) e cídio (morte), denuncia o apagamento de saberes que não se encaixam na lógica eurocêntrica moderna. Boaventura de Sousa Santos (2007) explica que o epistemicídio foi um dos pilares da colonização, pois os colonizadores impuseram sua visão de mundo como a única legítima, desconsiderando e reprimindo os conhecimentos dos povos colonizados.

O epistemicídio é a destruição das formas de conhecimento dos grupos sociais que foram historicamente submetidos à dominação colonial, capitalista e patriarcal. Ele ocorre através da deslegitimação de saberes não ocidentais, seja por meio da repressão direta, seja pela sua exclusão dos sistemas formais de conhecimento. (Santos, 2007, p. 67).

Por conseguinte, a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), ao impor diretrizes fixas para todas as escolas, desconsidera a diversidade cultural e linguística do Brasil, limitando a possibilidade de uma educação verdadeiramente intercultural, que reconheça e valorize as epistemologias indígenas, afro-brasileiras e locais. Consequentemente, o epistemicídio, não é apenas um fenômeno histórico ligado à colonização, mas um processo contínuo que ainda se manifesta nas políticas educacionais, na padronização curricular e na desvalorização dos saberes indígenas, africanos e locais. Combater o epistemicídio exige o reconhecimento das epistemologias plurais e a promoção de uma educação intercultural crítica, que valorize diferentes formas de conhecimento em pé de igualdade.

O conceito de epistemologias plurais refere-se ao reconhecimento e valorização de múltiplas formas de conhecimento, superando a hegemonia da epistemologia eurocêntrica moderna. Em vez de considerar apenas a ciência ocidental como única fonte válida de conhecimento, as epistemologias plurais incluem saberes indígenas, afrodescendentes, camponeses, populares e outras formas de conhecimento produzidas em diferentes contextos culturais e históricos.

Boaventura de Sousa Santos (2007) desenvolve essa ideia no conceito de “*ecologia dos saberes*”, que propõe o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento sem que um seja superior ao outro:

A ecologia dos saberes parte do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e da necessidade de diálogos e traduções entre diferentes conhecimentos. Rompe com a ideia de uma epistemologia única e hegemônica e propõe a articulação entre saberes científicos, populares, tradicionais e outros.” (Santos, 2007, p. 79).

Assim, epistemologias plurais desafiam o monopólio do saber imposto pelo colonialismo e permitem que diferentes perspectivas coexistem, fortalecendo práticas pedagógicas que respeitam a diversidade cultural e promovem a interculturalidade, pois:

O currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora (Silva, 2006, p. 144).

Pondera-se sobre a natureza do currículo, desafiando a concepção tradicional de que este deve ser um documento fixo e imutável, com a pretensão de registrar todos os processos de aprendizagem. Ao contrário, Silva (2006) propõe que o currículo seja entendido como um referencial dinâmico e mutante, no qual os sujeitos da educação (professores e alunos) desempenham um papel ativo na sua reconfiguração constante. Essa perspectiva se alinha a uma visão de currículo que não é mais vista como um instrumento de imposição de saberes, mas como um espaço de construção coletiva, onde as experiências e trajetórias individuais de cada sujeito contribuem para a formação e transformação do processo educativo.

Nesse sentido, a concepção de currículo vai além da mera transmissão de conteúdo, ao reconhecer que o processo de aprendizagem é profundamente influenciado pelas vivências, contextos e identidades dos participantes. A flexibilidade do currículo, conforme sugerido por Silva (2006), permite que ele seja adaptado, moldado e ressignificado pelas interações entre os sujeitos envolvidos, de modo que a educação não se limita a um conjunto fixo de informações, mas se torna um processo vivo e em constante evolução. Dessa forma, o currículo, enquanto prática pedagógica, não é apenas um instrumento técnico, mas uma construção coletiva, socialmente situada e constantemente transformada pelas vivências dos sujeitos que dele participam.

Alguns passos para decolonizar os currículos educacionais podem incluir: a avaliação crítica dos materiais didáticos atuais para identificar elementos coloniais, estereótipos ou perspectivas eurocêntricas; a integração de contribuições e experiências de diferentes culturas, grupos étnicos, indígenas e marginalizados em todos os aspectos do currículo; estimular discussões sobre colonialismo, racismo, opressão e seus impactos na sociedade, para promover uma compreensão mais profunda e uma atitude crítica; incorporar obras de autores de diferentes origens culturais e étnicas, bem como literatura que explore as complexidades das experiências coloniais; e proporcionar aos educadores a formação e os recursos necessários para implementar um currículo decolonizado de maneira eficaz.

### 3.4 INTERCULTURALIDADE E PERCURSOS NA EDUCAÇÃO

A fim de se obter uma visão mais abrangente e interdisciplinar sobre a educação intercultural, realizou-se um levantamento bibliográfico, com vistas a identificar os estudos já realizados em torno da temática deste estudo e que foram publicados em formato de livros, artigos acadêmicos e teses.

Tendo em vista que esta pesquisa pretende repensar formas de se construir práticas pedagógicas condizentes com uma perspectiva intercultural, especificamente na cidade de Foz do Iguaçu, localizada em região fronteiriça, realizou-se um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Capes. Contudo, diante do expressivo número de fontes disponibilizadas pela plataforma, fez-se necessário delimitar o campo de pesquisa em produções acadêmicas realizadas em região de fronteira, com o intuito de averiguar quais as pesquisas já desenvolvidas em torno das palavras-chave: “práticas, atitudes pedagógicas, ensino na fronteira, educação intercultural e acolhimento”.

À luz da temática da pesquisa, dentre as 46 opções geradas pela coleta capes, selecionou-se algumas produções relacionadas ao presente estudo e que foram compiladas no Quadro 1. O critério que delineou o levantamento foi pensado no entorno de publicações de acadêmicos e professores atuantes na fronteira, pois o levantamento no banco de teses e dissertações da Capes trouxe muitas pesquisas em relação à questão do ensino em regiões de fronteira, além de atitudes pensadas para esse ambiente escolar, no entanto, ao se fazer o refinamento quanto a busca por práticas docentes sob a perspectiva intercultural e acolhimento, o número de dissertações e teses ficaram mais restritos.

**Quadro 1** - Levantamento bibliográfico em torno da temática da pesquisa.

Nº	AUTOR (A)	TÍTULO	GÊNERO TEXTUAL	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
1	ISIS RIBEIRO BERGER	Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira	Tese	2015	UFSC	Linguagem - Política governamental Fronteiras Brasil Linguagem e línguas Educadores Fronteiras Brasil

2	TATIANE LIMA DE PAIVA	Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades	Dissertação	2018	UNIOESTE	Tríplice fronteira, Escola, Diferença, Triple Frontera, Escuela, Diferencia, Triple border, School, Difference
3	JOELMA FERNANDES DE OLIVEIRA	Docências em escola de fronteira: diferenças, invisibilidade e possibilidades de pedagogias interculturais	Tese	2019	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Diferenças; Docências; Escolas de Fronteira; Relações culturais
4	MIRIAM REGINA GIONGO KUERTEN	Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR	Dissertação	2019	UNIOESTE	Multilinguismo, Mapeamento linguístico, Fronteira, Política linguística, Foz do Iguaçu, Multilingualism, Language mapping, Frontier, Linguistic policy, Foz do Iguaçu, Multilingüismo, Mapeo lingüístico, Frontera, Política lingüística, Foz do Iguaçu
5	MIRIAM DE OLIVEIRA ALMEIDA DE DEUS	Formação inicial de professores (as) pedagogos no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu	Dissertação	2019	UNIOESTE	Formação de professores, Tríplice fronteira, Multi/plurilinguismo, Imigrantes, Teacher training, Triple border, Multi/plurilinguismo, Imigrantes
6	NAYARA DO NASCIMENTO	Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu	Dissertação	2021	UNIOESTE	Políticas Educacionais; Educação Escolar; Interculturalidad

						e; Povos Indígenas.
7	ELAINE MANOEL JULIANI	Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira	Dissertação	2021	UNIOESTE	Plurilinguismo, Escola, Fronteira, Plurilingualism, School, Frontier, Plurilingüismo, Escuela, Frontera
8	OLGA VIVIANE FLORES	Formação ampliada de professores para uma educação intercultural, do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas na tríplice fronteira	Tese	2022	UNIOESTE	Formação de Professores, Políticas Educacionais, Diversidade Linguística e Cultural, Representações, Tríplice Fronteira.
9	FRANCISCO FERNANDO DE OLIVEIRA	Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso	Dissertação	2022	UNILA	Acolhimento de crianças refugiadas; crianças refugiadas e educação; acolhimento em línguas.

**Fonte:** Dados adaptados do banco de artigos, teses e dissertações da Capes, em 2023 pelo autor.

Ao observar as produções alocadas no Quadro 1, verificou-se que Berger (2015), em sua tese sobre a gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai, discorre sobre as ações necessárias a serem tomadas a fim de propor a qualificação de políticas linguísticas-educacionais voltadas à promoção do multi/plurilinguismo na fronteira, com vistas à integração linguístico-cultural entre os países vizinhos, além de subsidiar a reflexão/ação dos educadores acerca de seus papéis enquanto gestores de línguas, do multi/plurilinguismo na fronteira.

Já Paiva (2018), buscou analisar qual a influência que o ambiente sociolinguístico tem nas reconstruções das identidades dos sujeitos envolvidos no contexto transfronteiriço. A questão intercultural e o ambiente sociolinguístico contribuem para construir identidades e representações complexas e híbridas, resultado do movimento transfronteiriço que nada

tem de homogeneizante. Dessa forma, a escola e comunidade, mesmo com dificuldades, buscam por si caminhos para driblar os obstáculos e problemas sociais presentes no contexto sociolinguístico complexo em que estão inseridos.

Oliveira (2019), apresenta em sua tese uma análise sobre docências em Escolas de Fronteira, no estado de Roraima. A autora busca verificar como as práticas pedagógicas e as relações culturais se estabelecem nesse contexto diverso de fronteira. Se, por um lado, há docentes preocupados e comprometidos em levar em consideração as diferenças culturais existentes, há também docentes que não percebem o outro, e acabam por invisibilizar o aluno.

Com o objetivo de refletir sobre o que é ser multilíngue e promover reflexões para a valorização das línguas, Kuerten (2019), busca identificar o repertório linguístico de uma instituição de ensino, na qual percebe-se que a heterogeneidade linguística poderia ser mais bem percebida e valorizada, conseqüentemente a diversidade cultural também seria, dessa forma, o processo ensino-aprendizagem se construiria a partir da complexidade cultural existente sendo muito mais enriquecida.

Deus (2019), aborda a questão da formação inicial do professor em contexto de fronteira, vale destacar que o acesso a uma formação de qualidade é indispensável para que o professor se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos, necessários para orientar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, tanto dos imigrantes quanto dos brasileiros. Por muitas vezes, cursos de licenciaturas não contemplam um currículo específico para região de fronteira, por isso a formação continuada pode e deve ser um caminho a ser seguido na busca por construir conhecimentos teóricos e práticos a fim de subsidiar a prática docente.

Enquanto isso, Nascimento (2021), se preocupa em pesquisar a necessidade de formação continuada para a educação intercultural indígena na escola. Para tanto, destaca que são necessárias políticas públicas voltadas à formação docente e que abranjam a compreensão da educação intercultural indígena, bem como a pluralidade linguística. A interculturalidade é aqui entendida como as relações que advém da articulação entre alteridade, identidade e diferença em um contexto sociocultural que pressupõe o multiculturalismo.

Juliani (2021), ao refletir sobre temas como plurilinguismo, hibridismo, identidade, cultura, dentre outros, pondera que nos discursos de fronteira é possível encontrar a busca

pela homogeneidade, representados por estereótipos e perpetuados através de narrativas que procuram determinar as identidades. Com a percepção da predominância do pensamento monolíngue nas salas de aula fronteiriças, as discussões que tratam das representações sobre ser plurilíngue nesse contexto, tornam-se relevantes.

Flores (2022), trata das políticas educacionais e políticas linguísticas enquanto sustentação às práticas educacionais locais e em como os professores percebem e constroem sobre a pluralidade linguística e cultural na fronteira. Muitas vezes os professores reconhecem a existência das diferenças culturais no espaço escolar e percebem a manifestação de estereótipos essencialistas construídos pelo senso comum em relação às diversas nacionalidades que convivem no território da Tríplice Fronteira, porém, esses professores carecem de formações em uma perspectiva intercultural que atendam às especificidades do entorno e para as quais as políticas educacionais em curso não dão essa sustentação.

Já Oliveira (2022), busca refletir sobre ações de acolhimento e a sua ausência na interação com as crianças refugiadas. Se, de um lado, não há políticas de formação para os professores, por outro, não há políticas de acolhimento às crianças refugiadas e migrantes.

Diante disso, considerando a falta de preparo na formação inicial dos professores, conforme observado pelos estudos apresentados no Quadro 1, pode-se inferir que a formação continuada e permanente pode e deve ser um caminho a ser seguido. A educação sob a perspectiva da interculturalidade é para todos, uma vez que é na sociedade em que nos encontramos e nos relacionamos, por isso formar professores plurais e sensíveis é enfatizar a importância da alteridade na constituição dos sujeitos.

O conceito de alteridade aqui utilizado é o que articula a diferença, a identidade e o outro em uma perspectiva relacional. Alteridade, diferença e identidade são conceitos fluidos que pressupõem flexibilidade, variabilidade nas relações sociais. Por conseguinte, a alteridade pode ser vista como fonte de problemas, como possível diálogo, mesmo que conflituoso, e como noção que remete à ideia do tolerável na trajetória da dinâmica das identidades em relação.

#### **4. DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL EM TORNO DA INTERCULTURALIDADE**

Quando se fala em educação é interessante perceber como os documentos e leis educacionais orientam o ensino em torno da diversidade cultural. Dessa forma, é importante interpretar os currículos sob a premissa intercultural e decolonizadora, além de identificar e descrever algumas das orientações que trazem os documentos e leis que orientam as práticas em torno da interculturalidade em contexto de fronteira.

Sendo assim, torna-se necessário um olhar para a reestruturação do currículo, visto que as práticas educativas estão estritamente ligadas com a necessidade da escola. Nascimento (2021, p. 58), destaca que “o currículo nas escolas impulsiona as práticas pedagógicas, indo além da transmissão de um conjunto de conteúdo, valores e habilidades a serem ensinados. Constitui-se um campo de relações”. Um currículo decolonizador busca desafiar e dismantelar os padrões eurocêntricos e colonialistas que historicamente influenciaram a educação, procura incluir e celebrar a diversidade cultural, promovendo o entendimento e o respeito mútuo entre diferentes grupos étnicos e culturais.

A perspectiva de uma educação intercultural se alinha com a ideia de um currículo decolonizador, uma vez que o currículo deve ser projetado de maneira a reconhecer e valorizar as diversas culturas, perspectivas e experiências dos alunos, evitando assim a imposição de uma única visão cultural dominante. Isso implica em repensar e reformular o conteúdo, métodos de ensino e avaliação de forma a incorporar uma variedade de vozes, culturas e experiências.

##### **4.1 ALGUMAS LEIS E DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Atualmente a educação brasileira utiliza documentos básicos que orientam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica em todas as escolas do país. Entre os principais documentos encontram-se: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96), e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 2017/2018, reunindo os referenciais que direcionam o estado, município, escolas e professores para a consolidação da educação de qualidade.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96), também conhecida como LDB, estabelece as bases e normativas para o sistema educacional brasileiro. No que diz respeito à educação intercultural, a LDB trata da diversidade cultural como um dos princípios fundamentais da educação brasileira e reconhece a importância de promover a valorização das diferentes manifestações culturais presentes no país.

O artigo 26 da LDB, em seu parágrafo 4º, determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena seja incluído no currículo oficial da rede de ensino, tanto nas instituições públicas quanto privadas, de forma transversal, em todos os níveis de ensino. Essa inclusão tem o objetivo de promover o respeito e valorização da diversidade cultural presente no Brasil, reconhecendo as contribuições fundamentais das culturas afro-brasileira e indígena para a formação da identidade nacional.

Além disso, a referida lei também destaca a importância da formação de professores para lidar com a diversidade cultural e assegura que a formação continuada seja parte integrante da carreira do educador, para que este possa atender adequadamente às necessidades dos alunos em um contexto intercultural. A Lei 9.394/96 em seu artigo 3º, inciso XIV, faz menção à educação intercultural relacionada às pessoas surdas e aos indígenas, princípio este incluído em 2021, pode-se considerar um avanço visto o processo histórico de nosso país quanto ao apagamento cultural.

No que tange à organização curricular, a LDB teve seus artigos complementados por outras legislações, as quais indicam ou acrescentam conteúdos que devem ser abordados de forma transversal. Dessa forma, serão nos Projetos Políticos Pedagógicos, mais especificamente no campo do Plano de Trabalho Docente, que a Educação Infantil evidenciará o cumprimento das exigências legais quanto à inserção de temáticas que dizem respeito a assuntos de interesse nacional, estadual, regional e/ou local.

Vale ressaltar que, além da LDB, outras políticas e legislações complementares podem tratar mais especificamente da educação intercultural no contexto brasileiro. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), é uma legislação que estabelece diretrizes para a política educacional do país, inclui metas relacionadas à promoção da equidade étnico-racial, como a garantia da implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. A Lei nº 10.639/2003, tornou-se um marco na luta pela decolonização dos currículos visto que traz o reconhecimento da diversidade étnico-racial, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos

currículos escolares, isso inclui o estudo da história, das tradições, das lutas e das contribuições desses grupos. Ela também estabelece a semana nacional de consciência negra, com o objetivo de promover atividades relacionadas à cultura afro-brasileira. Já a Lei nº 11.645/2008, além de promover a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, também destaca a importância da valorização das línguas indígenas como parte fundamental da identidade e cultura desses povos.

#### 4.1.1 O PNE e a BNCC enquanto Políticas Educacionais de Caráter Nacional

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configuram-se como políticas educacionais de caráter nacional que orientam os rumos da educação brasileira, incluindo a etapa da Educação Infantil, considerada a base do desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), este é uma lei federal que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação no Brasil. O atual PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, aborda a educação intercultural em alguns de seus dispositivos, como, por exemplo, em sua Meta 1, estabelece a ampliação da oferta de educação infantil em creches e pré-escolas e, em suas estratégias 1.14 e 1.15, propõe a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-racial, cultural, regional e as especificidades das comunidades tradicionais e indígenas.

Na Meta 10 propõe a ampliação do acesso à educação superior, principalmente para grupos historicamente excluídos, o texto reconhece a necessidade de inclusão de estudantes indígenas e quilombolas, bem como a adoção de políticas de ações afirmativas e cotas para esses grupos. Dentro desta meta, as estratégias 10.9 e 10.10 visam promover a formação inicial e continuada de professores, respectivamente. Elas abordam a necessidade de incluir conteúdos e práticas relacionados à diversidade cultural, com ênfase na cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 2017/2018, é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Na Educação Infantil, a BNCC apesar de ressaltar a importância de proporcionar experiências que promovam a

construção da identidade, o respeito à diversidade e o convívio com diferentes culturas, é um documento, cuja proposta de educação é uma para todos, isto é, comum.

Em sua seção “educação infantil no contexto da educação básica”, faz menção a diversidades de culturas: “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BNCC, 2018, p. 37). Além disso, mais especificamente nos campos de saberes e conhecimentos, ou seja, sobre os conteúdos que devem ser trabalhados, a BNCC destaca a importância de valorizar as diferentes formas de expressão, culturas e modos de vida presentes na sociedade, isso inclui a valorização das tradições, costumes e línguas das diferentes comunidades. Enfatiza ainda a necessidade de respeitar e valorizar a identidade cultural das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor e respeitoso para que elas possam expressar sua individualidade e pertencimento a diferentes grupos culturais.

O documento ainda na seção “educação infantil” sugere também o uso de materiais, brinquedos, jogos e atividades que representem diferentes culturas, proporcionando às crianças a oportunidade de conhecer e explorar elementos culturais diversos. Inclusive, recomenda a leitura de histórias, contos e narrativas que abordam temas relacionados à diversidade cultural, permitindo que as crianças conheçam diferentes realidades e perspectivas. Destacando também a importância de proporcionar às crianças experiências que envolvam expressões artísticas e culturais, como danças, músicas, artes visuais, valorizando as diferentes formas de manifestação cultural.

O documento da BNCC expressa os direitos de aprendizagem em dez competências gerais, que orientam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, destacando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esses direitos de aprendizagem inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, não existindo hierarquia entre eles.

Contudo, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), ao estabelecer um currículo comum para todas as escolas do Brasil, apresenta uma série de contradições quando analisada sob a ótica da pedagogia decolonial e da educação intercultural. Embora o documento afirme promover a diversidade e a valorização das múltiplas culturas presentes no país, sua estrutura padronizadora e a ênfase em avaliações em larga escala, como o

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabam por reforçar uma lógica homogeneizadora que nega as epistemologias plurais e desconsidera os contextos locais e comunitários. Essas avaliações são baseadas em critérios padronizados, que não levam em conta a diversidade de contextos educacionais do país.

A esse respeito, Walter Mignolo (2003) alerta para o perigo de sistemas educacionais que reforçam a colonialidade do poder ao impor métricas que ignoram as realidades locais e reproduzem desigualdades. As avaliações padronizadas reforçam uma lógica de desempenho que desconsidera as especificidades culturais, territoriais e epistemológicas dos estudantes, tornando a escola um espaço de adequação a um modelo único de conhecimento, em vez de um espaço de diálogo intercultural. Assim, ao propor um currículo único e avaliações em larga escala, a BNCC contradiz os princípios da educação intercultural crítica, pois reforça a colonialidade do saber e do poder.

Diante disso, para que a educação brasileira seja verdadeiramente intercultural, é necessário superar a lógica homogeneizadora da BNCC e reconhecer a pluralidade de saberes existentes no país. Isso implica abrir espaço para epistemologias indígenas, afrodescendentes e locais, garantindo que as escolas possam construir currículos contextualizados e alinhados às realidades socioculturais de suas comunidades. Somente assim será possível uma educação que respeite e valorize a diversidade, em vez de apagá-la em nome de um modelo único e excludente de conhecimento.

Portanto, sendo a Educação Básica um direito do estudante, há o compromisso de “potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam” (DCNEB, 2013, p. 56). Assim, é importante compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes.

Logo, um currículo padronizado contraria a promoção da diversidade, uma vez que ao ignorar o conceito de “*epistemicídio*” (Santos e Meneses, 2010), intensifica o apagamento de saberes que não se enquadram no modelo eurocêntrico. Salienta-se que o termo “*epistemicídio*” não se limita à destruição física, mas envolve também a negação, exclusão e deslegitimação de outros modos de conhecimento e de saberes que não correspondem aos padrões eurocêntricos, frequentemente apresentados como universais.

Sendo assim, sob a ótica da interculturalidade crítica, conforme defendida por Catherine Walsh (2009), pressupõe-se um diálogo entre diferentes formas de conhecimento e a valorização das epistemologias locais e indígenas, rompendo com a colonialidade do saber. No entanto, a BNCC, ao estabelecer um currículo nacional obrigatório, acaba por marginalizar conhecimentos não hegemônicos e reproduzir a lógica colonial de um conhecimento universal e homogêneo.

Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2007), a modernidade ocidental impôs uma epistemologia monocultural, deslegitimando saberes tradicionais, indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, a BNCC atua como um mecanismo de reprodução dessa colonialidade, ao privilegiar conteúdos eurocêntricos e desconsiderar o potencial emancipatório de uma educação que reconheça e valorize diferentes formas de conhecimento.

Vera Maria Candau (2008) destaca que “a interculturalidade crítica implica um processo de reconstrução da escola e da prática pedagógica, articulado com um projeto político mais amplo de sociedade democrática e plural” (p. 47). Nesse sentido, ela defende a necessidade de que os currículos escolares rompam com a lógica monocultural e se abram para o diálogo entre diferentes saberes e experiências culturais.

Assim, a consolidação de uma educação infantil comprometida com a interculturalidade exige não apenas diretrizes legais, mas ações pedagógicas intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos culturais, sociais e identitários, sustentadas por uma formação docente crítica e sensível à diversidade.

Diante dessas críticas à BNCC, que tende a homogeneizar o currículo e desconsiderar a diversidade cultural e epistemológica do país, torna-se fundamental perceber como os estados e municípios lidam com essa padronização e se buscam de alguma forma adaptar suas propostas às realidades locais, como se verá nas duas próximas seções.

4.1.2 O *Referencial Curricular do Paraná* e a *Proposta Pedagógica Curricular*: um olhar para estes documentos

O *Referencial Curricular do Paraná* visa orientar a elaboração e o desenvolvimento dos currículos da Educação Básica no estado, proporcionando um conjunto de diretrizes que buscam garantir a qualidade do ensino e promover a equidade educacional. Teoricamente tem como foco a formação integral dos alunos, abordando tanto os conteúdos disciplinares quanto as competências e habilidades necessárias para a formação cidadã. O documento enfatiza a importância da diversidade regional e cultural, reconhecendo a pluralidade de saberes presentes nas escolas paranaenses.

Já a *Proposta Pedagógica Curricular* (PPC) elaborada pela AMOP é uma adaptação mais local do currículo estadual, voltada para os municípios da região oeste do Paraná. Este documento tem um foco particular na realidade dos municípios, levando em consideração as condições econômicas, sociais e culturais específicas dessa região e visa ser uma ferramenta prática para os professores e gestores educacionais, fornecendo diretrizes pedagógicas adaptadas ao contexto local, mas que também dialogam com os princípios do Referencial Curricular do Paraná.

A AMOP busca, por meio dessa proposta, fortalecer as escolas municipais e garantir que o currículo seja pertinente e significativo para os estudantes da região. Além disso, a PPC enfatiza a necessidade de promover uma educação inclusiva, com o compromisso de valorizar as diferenças culturais, econômicas e sociais dos alunos, e de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ambos os documentos compartilham o compromisso com a qualidade e a equidade na educação, com um foco na formação integral dos alunos. No entanto, o Referencial Curricular do Paraná tem um caráter mais amplo e abrangente, tratando de diretrizes e orientações para todo o estado, enquanto a PPC da AMOP oferece uma abordagem mais localizada e prática, pensada para as realidades específicas da região Oeste do Paraná.

Há pelo menos cinco anos o município de Foz do Iguaçu seguia como base curricular a *Proposta Pedagógica Curricular* (PPC), elaborada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), porém, a partir do ano de 2024 a cidade iguaçuense voltou a ter o *Referencial Curricular do Paraná* como documento balizador para a realização dos Planos de Trabalho Docente.

A decisão de Foz do Iguaçu de deixar de utilizar a *Proposta Pedagógica Curricular* (PPC) elaborada pela AMOP e passar a adotar exclusivamente o *Referencial Curricular do Paraná* levanta uma série de questões importantes, especialmente considerando o contexto único e diversificado de fronteira em que o município se encontra. Foz do Iguaçu, por sua localização geopolítica e sua proximidade com Paraguai e Argentina, é uma cidade marcada por uma enorme diversidade cultural, social e linguística, essa realidade exige uma abordagem educacional sensível às especificidades locais e aos múltiplos saberes presentes na comunidade escolar.

Embora o *Referencial Curricular do Paraná* seja um documento fundamental e que se alinha às diretrizes nacionais de educação, pode não ser suficiente para responder às demandas locais de uma cidade de fronteira como Foz do Iguaçu. A proposta de um currículo padronizado, que se aplica a todo o estado, pode não contemplar de maneira eficaz a pluralidade de saberes, as realidades culturais e as necessidades específicas dos estudantes dessa região. A PPC da AMOP, por sua vez, se aproximava mais da flexibilidade necessária para tratar essas especificidades, oferecendo um currículo mais alinhado às particularidades da região oeste do Paraná e aos desafios impostos pela convivência com outras culturas.

Diante da recente decisão de Foz do Iguaçu de adotar exclusivamente o *Referencial Curricular do Paraná*, deixando de lado a *Proposta Pedagógica Curricular* (PPC) elaborada pela AMOP, a análise a seguir se concentrará apenas nesse documento, buscando compreender suas implicações para o processo educativo na cidade, especialmente considerando o contexto de fronteira e a diversidade cultural que caracteriza a região.

O *Referencial Curricular do Paraná* descreve princípios, direitos e orientações, o qual busca considerar a realidade educacional do estado e tem como princípios orientadores:

- Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- Igualdade e Equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;

- Compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- Valorização da Diversidade compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- Educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa.

Dentre tais princípios orientadores, ressalta-se a preocupação em se trabalhar a partir da realidade do aluno, considerando-o como sujeito de direitos, além de clarificar a necessidade de se valorizar a diversidade de forma ampla. O documento ressalta a necessidade de ressignificar a prática pedagógica e ultrapassar a ideia da pretensa homogeneização dos estudantes, considerando suas pluralidades.

O *Referencial Curricular do Paraná* diz ainda que é papel da escola garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, socioambiental, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero, possibilitando aos estudantes compreender a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira para exercitar a sua cidadania.

No entanto, embora o *documento* apresente princípios importantes como a valorização da diversidade e avaliação formativa, a realidade prática nas escolas do estado, frequentemente, contradiz essas orientações. O conceito de avaliação formativa, conforme descrito no documento, é aquele que visa acompanhar o progresso do estudante ao longo do processo de ensino-aprendizagem, promovendo ajustes pedagógicos contínuos para garantir o desenvolvimento pleno do aluno. Entretanto, na prática, como já mencionado anteriormente ao tratar da BNCC, as políticas educacionais do Paraná muitas vezes priorizam avaliações externas e em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não condizem com a perspectiva formativa proposta.

Essa contradição entre o que é preconizado no documento e a realidade prática reflete um problema mais amplo da educação no Paraná (e em muitos outros estados), onde, apesar da existência de orientações progressistas, os modelos educacionais ainda são pautados por estruturas excludentes e padronizadoras. A colonialidade do saber e a reprodução das desigualdades sociais continuam a prevalecer, dificultando a implementação efetiva de um currículo que promova a equidade, a diversidade e a inclusão.

Por conseguinte, apesar do referido documento apresentar um discurso inclusivo e progressista, a realidade educacional do estado, marcada por avaliações punitivas e excludentes, limita o potencial de uma educação que realmente atenda à pluralidade de estudantes e respeite os princípios de educação como direito universal, diversidade e valorização da experiência, como preconizado pelo documento.

Assim, embora presente em seus princípios a valorização da diversidade e o reconhecimento da singularidade e pluralidade dos estudantes, a prática educacional no estado, constantemente, falha em implementar efetivamente a interculturalidade, especialmente no que se refere à inclusão de saberes, culturas e práticas de povos indígenas, afro-brasileiros e outras comunidades tradicionais.

O *Referencial Curricular do Paraná* aponta para uma educação inclusiva e para a valorização da diversidade, o que deveria incluir a promoção de diálogos interculturais nas escolas. Isso implicaria no reconhecimento e valorização de diferentes saberes e modos de vida presentes no estado, com enfoque nas culturas indígenas, afro-brasileiras e nas diversas manifestações culturais locais. No entanto, na prática, muitos professores e escolas ainda se veem limitados a uma visão eurocêntrica e padronizada de educação, que não contempla essas pluralidades culturais de forma efetiva. Além disso, a formação dos professores muitas vezes não é suficiente para prepará-los para trabalhar com a diversidade cultural de forma crítica e respeitosa.

Essa desconexão entre o que é proposto pelo *Referencial Curricular* e a realidade da prática escolar no Paraná, ainda se manifesta na ausência de espaços de diálogo sobre as questões interculturais dentro da própria comunidade escolar. A escassez de projetos pedagógicos que integrem a interculturalidade e a falta de recursos pedagógicos específicos para trabalhar com as culturas indígenas, afro-brasileiras e de outros povos tradicionais são exemplos claros de como as diretrizes do referencial são muitas vezes desconsideradas na implementação do currículo. Assim, falta de ação concreta para

promover a interculturalidade nas escolas paranaenses é um reflexo de um modelo educacional que ainda está distante de abraçar plenamente a riqueza cultural e epistemológica presente nas diversas comunidades do estado.

Embora o documento oficial do estado defenda a valorização da diversidade, a educação inclusiva e o compromisso com a formação integral, a prática educacional no Paraná tem se distanciado desses ideais, especialmente no que diz respeito à decolonização do currículo e à promoção da interculturalidade, pois governo atual do Paraná tem priorizado políticas educacionais que muitas vezes entram em contradição com os princípios mais inclusivos e progressistas que o Referencial Curricular preconiza.

Ou seja, o documento propõe uma educação que deve ser plural, reconhecendo as diferentes culturas e saberes dos estudantes, e enfatiza a inclusão de conteúdos de diversas matrizes culturais, como as culturas indígenas, afro-brasileiras e locais. No entanto, a padronização do currículo, a priorização de avaliações de larga escala e a ênfase em resultados quantitativos de desempenho escolar demonstram um foco no modelo educacional ocidental e tecnicista, em vez de uma educação que valorize as múltiplas epistemologias e as práticas culturais presentes na sociedade paranaense. Dessa forma, a educação, longe de ser uma ferramenta de emancipação e transformação social, ainda é uma reprodução de um sistema colonial que marginaliza e desvaloriza as culturas e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros e outras comunidades marginalizadas.

Especificamente no campo da educação infantil, o *Referencial Curricular do Paraná* traz uma breve discussão sobre a concepção de criança e os eixos norteadores (as Interações e a Brincadeira) e os Campos de Experiências, como orientação para a organização dos currículos nessa etapa da Educação Básica, considerando nesta organização a educação inclusiva, assim como a flexibilização do currículo para as adaptações que atentem às especificidades de cada educando.

A proposta de organização curricular que compõe a sequência do *Referencial Curricular do Paraná* na etapa da Educação Infantil é composta de seis partes correspondentes às idades das crianças, ampliando a divisão apresentada na BNCC que é dividida em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São essas: Bebês (zero a 1 ano), Crianças bem pequenas (1 ano), Crianças bem pequenas (2 anos), Crianças bem pequenas (3 anos), Crianças pequenas (4 anos), Crianças pequenas (5 anos). O

detalhamento por idades busca contribuir com o trabalho do professor independente da organização de turmas adotada pela rede de ensino ou instituição.

Pensando especificamente em uma cidade fronteiriça como Foz do Iguaçu, fica evidente a necessidade de pensar os currículos educativos do macro para o micro, pensar em um currículo para a fronteira, pensar a pedagogia intercultural transnacional, compreendendo que a educação se torna um espaço de construção de narrativas interculturais que transcendem fronteiras nacionais, em um contexto transnacional, isso significa questionar currículos globais que reforçam superioridade da cultura ocidental e promover um diálogo real entre diferentes formas de conhecimento.

Essa perspectiva crítica e situada encontra respaldo em normativas recentes que buscam garantir o direito à educação para sujeitos em mobilidade. A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Ministério da Educação, é um exemplo de esforço institucional que reconhece a necessidade de assegurar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A referida resolução estabelece diretrizes importantes ao assegurar o direito dessas crianças à matrícula no sistema público de ensino, mesmo na ausência de documentação. A resolução também orienta para a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e linguística, ainda que de forma genérica.

4.1.3 Políticas Públicas Locais: o *Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino (2020)* e o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024–2028)*

Em âmbito local, iniciativas como o *Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino (2020)* e o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024–2028)*, instituído pelo Decreto nº 32.607/2024, representam avanços significativos na formalização de políticas públicas voltadas à população migrante. Ambos os documentos expressam o compromisso formal com o acolhimento e a valorização da diversidade cultural, embora, como será discutido mais adiante, ainda existam lacunas significativas entre a formulação normativa e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Recentemente foi instituído por Foz do Iguaçu, o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas*, válido para o período de 2024 a 2028 e oficializado pelo Decreto nº 32.607/2024, tem como objetivo garantir o acesso dessa população a serviços essenciais, como educação, saúde, segurança, trabalho e emprego, com foco na promoção dos direitos humanos. A elaboração do plano foi um processo colaborativo que envolveu a comunidade local, representantes da sociedade civil, instituições acadêmicas como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), além de outras entidades. Essa abordagem participativa assegurou que as políticas públicas fossem alinhadas às reais necessidades dos migrantes, refugiados e apátridas residentes na região.

A iniciativa de Foz do Iguaçu recebeu reconhecimento internacional, destacando-se na terceira edição das Histórias de Sucesso dos Indicadores de Governança de Migração (MGI) de 2024, elaborada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM)<sup>7</sup>. Esse reconhecimento ressalta a atuação pioneira da cidade em políticas públicas voltadas à população migrante, consolidando seu papel como referência no setor.

Entre os principais avanços promovidos pelo plano está a criação de estratégias abrangentes que contemplem áreas fundamentais como educação, saúde, trabalho, segurança, habitação, cultura, esporte e lazer. Essas ações buscam não apenas atender às necessidades imediatas dos migrantes, mas também promover sua inclusão plena e efetiva na comunidade local. O referido plano estabelece diretrizes essenciais no campo da educação, especificamente no Eixo III, o documento enfatiza a necessidade de promover formação continuada para os profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes migrantes, refugiados e apátridas. Essa iniciativa está alinhada com a Lei nº 13.445/2017, conhecida como *Lei de Migração*, que assegura o direito ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades aos migrantes, promovendo o respeito à diversidade cultural.

A responsabilidade pela implementação dessas formações recai sobre a Secretaria Municipal de Educação (Smed), em parceria com universidades públicas, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Essa colaboração busca integrar conhecimentos

---

<sup>7</sup> Fonte: <<https://brazil.iom.int/pt-br/news/foz-do-iguacu-e-destaque-nas-historias-de-sucesso-dos-indicadores-de-governanca-migratoria-mgi-2024>>. Acesso: 20/02/2025.

acadêmicos e práticos, garantindo que os educadores estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diversas realidades dos alunos migrantes. Cabe destacar que a previsão de formações nessa área será retomada e analisada nos capítulos seguintes, quando será discutida, de forma mais aprofundada, a relação entre as diretrizes propostas e sua efetividade no contexto das instituições de educação infantil.

Como já mencionado, a Smed em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), desenvolveu iniciativas como o “Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino”<sup>8</sup>. Esse documento orienta as escolas sobre procedimentos de matrícula e práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de um acolhimento efetivo.

No entanto, cabe observar que a presença de documentos oficiais que tratam da interculturalidade no âmbito educacional, embora importante, não pode ser confundida com a efetivação de uma política pública concreta. Muitas vezes, tais documentos assumem um caráter meramente simbólico, funcionando mais como resposta institucional a demandas sociais do que como instrumentos operacionais de transformação das práticas escolares, essa distância entre norma e realidade é ainda mais evidente quando se analisam os efeitos da instabilidade política e das sucessivas mudanças de gestão sobre a continuidade das ações planejadas. Suscita-se, pois, a implementação de práticas pedagógicas interculturais exige mais do que normatizações: depende de ações articuladas, formação docente contínua e, sobretudo, de políticas públicas sustentáveis.

Assim, é necessário considerar que a existência de documentos oficiais não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. No caso de Foz do Iguaçu, a elaboração, em 2020, de um *protocolo de acolhimento para estudantes imigrantes* representou um avanço no reconhecimento das especificidades culturais que atravessam o cotidiano escolar da região. Contudo, a ausência de informações atualizadas sobre sua aplicação nas escolas levanta questionamentos pertinentes.

A falta de mecanismos que assegurem a institucionalização de iniciativas como essa, somada às mudanças atuais na gestão municipal, parece ter fragilizado a permanência da proposta. Como aponta Souza (2006), a ausência de continuidade é um dos traços

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/ddea790a-baf3-4459-bf7e-dc990d38582c/content>>. Acesso: 20/02/2025.

recorrentes das políticas públicas no Brasil, especialmente quando estas não contam com respaldo técnico e político suficientes para sobreviver às transições administrativas. Draibe (2003) reforça essa perspectiva ao destacar que políticas públicas sem estrutura de acompanhamento e sem compromisso de longo prazo tendem a se dissolver, cedendo lugar a decisões conjunturais e desarticuladas.

Nesse cenário, a não garantia da continuidade do protocolo de acolhimento não pode ser lida como um simples desencontro administrativo, mas sim como parte de uma lógica mais ampla de desresponsabilização institucional frente às demandas de populações migrantes. Trata-se, portanto, de um problema que transcende a dimensão operacional e alcança o campo ético-político, no qual o compromisso com a educação intercultural deveria ser mais do que um discurso formal: uma prática sustentada por políticas consistentes, estáveis e monitoráveis.

Essa realidade evidencia a fragilidade de políticas que, apesar de relevantes em sua formulação, carecem de mecanismos efetivos para sua permanência ao longo do tempo. Diante disso, torna-se urgente refletir sobre a importância da institucionalização das práticas interculturais como política de Estado e não apenas de governo, para garantir a inclusão de sujeitos imigrantes nas escolas de forma contínua e estruturada. Como destacam Oliveira e Araújo (2018), as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas à garantia de direitos de grupos historicamente marginalizados, requerem continuidade e acompanhamento constante para que não se tornem apenas diretrizes formais sem efetividade prática. Nesse sentido, a mudança de gestão pode representar um risco à manutenção de iniciativas que buscam consolidar uma educação intercultural, especialmente quando não há mecanismos institucionais que assegurem sua permanência.

Essa fragilidade na implementação e continuidade das políticas públicas evidencia não apenas uma questão de gestão, mas revela também a permanência de estruturas coloniais no interior das instituições escolares. A ausência de compromisso com uma política intercultural sólida reflete uma lógica que ainda privilegia uma epistemologia dominante, desconsiderando saberes e práticas de outros grupos culturais. É justamente nessa direção que autores como Mignolo (2005) apontam para a urgência de uma ruptura com a colonialidade do saber, propondo uma pedagogia intercultural que atue como resistência aos modelos eurocentrados ainda hegemônicos nas práticas educacionais.

Como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano, Mignolo (2005) ressalta que a colonialidade do saber deve ser desmontada para que uma pedagogia intercultural transnacional se torne uma verdadeira forma de resistência contra a hegemonia do pensamento europeu. A educação intercultural transnacional, em um mundo globalizado, deve ser uma pedagogia decolonial, que não só aceita a diversidade cultural, mas também trabalha para transformar as estruturas que perpetuam a desigualdade entre culturas. A valorização de saberes não ocidentais e a promoção de uma educação que rompe com a colonialidade do saber não demonstra apenas uma questão de acolhimento, mas uma forma concreta de resistência à hegemonia do pensamento europeu e de promoção da equidade na produção e transmissão do conhecimento.

No entanto, para que a proposta de uma pedagogia decolonial e intercultural ultrapasse o campo das ideias e se materialize nas práticas escolares, é fundamental que esteja ancorada em documentos educacionais que orientem e sustentem sua implementação no cotidiano das instituições. A transformação das estruturas que perpetuam desigualdades entre culturas passa, necessariamente, pela revisão crítica dos currículos, dos projetos político-pedagógicos e das diretrizes que orientam a educação infantil. São esses documentos que conferem legitimidade institucional às práticas pedagógicas e que podem ou não favorecer a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a pluralidade cultural e a equidade.

Portanto, não há como incluir uma pedagogia intercultural sem a base que o fundamenta, ou seja, os documentos educacionais orientadores, por isso, o currículo da educação Infantil deve estar presente nos projetos político-pedagógicos das instituições, enquanto resultado de uma construção coletiva. Este deve servir para organizar as práticas pedagógicas que acontecem na instituição e que têm o objetivo geral de promover o desenvolvimento humano.

É importante destacar o papel das escolas e do trabalho de toda a comunidade escolar que, na reflexão sobre o seu projeto político-pedagógico, sobre os diferentes componentes curriculares e no diálogo com a realidade social de cada comunidade devem afirmar a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais.

A escola deve estar centrada no processo ensino-aprendizagem para garantir os direitos de seus alunos, portanto, tudo dentro da escola deve ser intencional, as concepções pedagógicas devem ser claras e o *Projeto Político Pedagógico* deve ser efetivado para

concretização das ações pedagógicas, construindo assim uma escola que torne a comunidade sujeito histórico, político, social e culturalmente considerada.

Por isso, há necessidade de fazer uma leitura do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) do Cmei em estudo, a fim de observar se o documento traz em suas propostas a afirmação da diversidade como princípio educativo que organiza o trabalho pedagógico e como a instituição incorpora, promove e valoriza a diversidade cultural.

#### 4.2 UMA LEITURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI CAMPO DE ESTUDO

A análise do *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) do Cmei selecionado como campo de estudo permite compreender como os princípios e diretrizes da educação infantil são apropriados e colocados em prática em um contexto institucional específico. Por meio dessa leitura, busca-se identificar como o documento expressa concepções de infância, aprendizagem, diversidade e interculturalidade, bem como os valores e objetivos que orientam o trabalho pedagógico da equipe.

Essa investigação é fundamental para verificar se e como as orientações legais e os referenciais teóricos contemporâneos são incorporados no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação infantil mais democrática, inclusiva e sensível às diferentes culturas e realidades das crianças atendidas.

Dentre os elementos conceituais descritos dentro do PPP, inicialmente o documento discute a evolução histórica da concepção de infância, mencionando a transição desde a Idade Média até o século XVII. Esta parte se refere à visão de Philippe Ariès (1981), que descreve a mudança na percepção da criança de um "ser em miniatura" para um sujeito em formação e aprendizagem. Destaca-se a importância das transformações sociais do século XVII e como essas mudanças contribuíram para uma nova visão da infância, a reforma religiosa e a valorização da afetividade são mencionadas como fatores que influenciaram essa mudança.

Referente à concepção de criança, o documento menciona a Constituição Brasileira de 1988, que reconhece a criança como sujeito de direitos e define a proteção integral como um princípio fundamental. A educação é vista como um direito de todos, destacando a necessidade de políticas públicas inclusivas e acessíveis, que garantam a qualidade e a

equidade na educação infantil. Menciona ainda o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que reforça os direitos das crianças e adolescentes, assegurando uma proteção ampla que inclui educação, saúde e dignidade.

A educação é descrita como um ato social e político, baseado nas definições de Freire (1998, 2001) e Vieira (1987). É enfatizado que a educação é um processo de busca, onde a criatividade e o saber são constantemente reinventados. A escola é vista como um local para a apreensão crítica do conhecimento, com um enfoque no diálogo e na reflexão sobre o mundo, ressalta a importância do conhecimento científico mediado pela experiência do mundo.

A educação proposta no documento caminha em direção à humanização, valorizando a capacidade dos indivíduos de mudar o futuro para melhor. A visão de Freire (1988) é de que a educação deve ser um processo de transformação, cooperação e compromisso com a mudança. Não há menção explícita à interculturalidade ou diversidade cultural na definição de educação apresentada. No entanto, a ênfase na humanização, diálogo e reflexão crítica pode ser interpretada como uma base para a promoção da interculturalidade, pois a aprendizagem é vista como um processo de cooperação e transformação, que deve proporcionar a formação de crianças capazes de interagir e compreender a realidade humana. Assim, a educação infantil deve cumprir uma função social, promovendo a compreensão da realidade humana e a socialização.

Dentro da concepção de Escola, o documento enfatiza a importância da escola em acolher a diversidade dos alunos, atendendo às suas especificidades e promovendo uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. A escola deve trabalhar para superar preconceitos e discriminações, sendo um espaço de convivência para alunos de diferentes origens e níveis socioeconômicos.

A colaboração entre escola, família e comunidade é vista como essencial para um processo educativo eficaz. A interação social e os meios de comunicação são mencionados como fatores que contribuem para a experiência educacional dos alunos. Sendo assim, com base no que foi descrito, é possível destacar a visão de educação que o documento traz como um processo social e político, centrado na humanização e transformação social. E embora não haja menção direta à interculturalidade, os princípios apresentados podem servir de base para uma prática educativa inclusiva e diversa.

O documento destaca ainda a importância de uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências e transtornos do espectro autista. A Lei nº 4678/2018 e a Lei nº 4698/2019 são mencionadas como base para a implementação de programas de qualificação do magistério e assistência especial. O Estatuto da Pessoa com Deficiência define o conceito de deficiência e estabelece que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis. É enfatizada a necessidade de eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência. A inclusão educativa reconhece a diversidade cultural e a necessidade de proporcionar um ambiente onde todas as crianças, independentemente de suas origens ou condições, possam aprender e se desenvolver plenamente.

Dentre as seções do PPP, merece destaque a concepção de cultura que o Cmei deve ter. Primeiramente, o texto deixa claro a complexidade de se definir o termo cultura e introduz três perguntas, para as quais não traz respostas: o que os professores da educação infantil compreendem como cultura? Que concepção de cultura expressa essa compreensão? Que relações esses professores estabelecem entre cultura e aprendizagem no processo de ensino? E finaliza concluindo que a maioria dos professores considera importante a articulação entre a cultura escolar e o contexto sociocultural dos alunos, entretanto, suas práticas pedagógicas ainda são fragmentadas, descontextualizadas e improvisadas. No que se refere a essa relação, reforça que a responsabilidade do docente é submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes.

Na seção sobre a História e cultura afro-brasileira e indígena, o PPP descreve o Cmei como um local onde o conhecimento é compartilhado de forma a promover o crescimento psicossocial, econômico e acadêmico do indivíduo. É um espaço aberto a todos, independentemente de etnia, crença ou condição social. Cita que a escola deve repensar seu papel como fonte de afirmação da identidade à luz das experiências vividas pelos antepassados. Para isso, cita as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” no currículo oficial e afirma que os alunos devem reconhecer a diversidade de informações, usos e costumes da cultura afro-brasileira e sua importância na formação da identidade. Propõe sugestões de atividades como discussões, músicas, danças, poesias e contos de origem africana.

Percebe-se no documento uma concentração exclusiva em cumprir o que as leis supracitadas exigem, pois são fundamentais para garantir o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, mas uma abordagem restrita, muitas vezes, pode refletir em limitações, como a falta de formação ampla e contínua, limitando a abordagem apenas dos temas explícitos em leis, sem compreender que a diversidade vai além da questão étnico-racial.

Por serem legislações específicas e amplamente cobradas em avaliações e documentos oficiais, alguns Cmeis priorizam cumprir “o mínimo necessário”, sem explorar outras dimensões da diversidade, como classe social, diversidade religiosa ou de línguas, migrantes, etc. Pondera-se que quando o PPP não é construído de maneira participativa e interdisciplinar, a inclusão de outras formas de diversidade pode ser negligenciada. Muitas vezes, o documento acaba por se tornar um simples protocolo e não um guia ativo para práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar do conceito de interculturalidade e acolhimento não ser mencionado, o PPP cita diversidade cultural, trazendo como objetivo a promoção, o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, bem como destaca a importância de incluir no currículo escolar conteúdos que abordem a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme as leis mencionadas, reforçando a necessidade de atividades que promovam o respeito e a aceitação das diferenças culturais e sociais. No entanto, a diversidade é, frequentemente, entendida de forma limitada, com foco apenas no que é obrigatório ou mais evidente.

Isso pode ser reflexo de uma cultura educacional que não valoriza a integração de diferentes identidades e realidades no cotidiano escolar. Para superar essa limitação, é essencial promover formações continuadas mais abrangentes, revisar e construir o PPP de maneira coletiva e participativa, e implementar práticas pedagógicas que abracem a multiplicidade de diversidades, uma vez que, diante da realidade escolar em espaços fronteiriços, ter um tema específico como esses no PPP do Cmei seria de extrema importância e de grande valia, pois poderia garantir a prática intencional e contínua.

Dessa forma, enquanto o currículo define os conteúdos e objetivos de ensino, o PPP reflete o compromisso coletivo da instituição. Logo, ter um tema específico fortalece a sua aplicação prática e intencional, garantindo que se torne parte da cultura e das práticas

pedagógicas escolares, isso assegura que a temática seja tratada de forma consistente e não apenas em atividades pontuais.

Sendo assim, o PPP, por ser um documento que expressa a filosofia e os valores do Cmei, quando inclui em suas diretrizes tais assuntos, demonstra que a instituição assume publicamente um compromisso com essa abordagem, reforçando sua identidade e propósito perante a comunidade. Além disso, os professores são incentivados a buscar formação e atualização contínuas, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas ao tema.

Por conseguinte, a leitura do Projeto Político-Pedagógico do Cmei revelou que a proposta de uma educação transformadora e cooperativa sugere um ambiente inclusivo. Contudo, seria importante que o documento incluísse exemplos práticos de como a interculturalidade poderia ser promovida na sala de aula, como projetos, atividades e metodologias alinhadas para a valorização da diversidade cultural dos alunos.

## **5. UMA LEITURA DAS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NO CMEI SOBRE ACOLHIMENTO INTERCULTURAL - LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

A partir das entrevistas semiestruturadas, os docentes compartilharam suas experiências e reflexões sobre como os conceitos e entendimentos de/sobre interculturalidade e acolhimento são colocados em prática, como eles lidam com a diversidade cultural presente na fronteira e como isso afeta o ambiente educacional. Além dos docentes, os funcionários também puderam compartilhar suas experiências e expor suas angústias quanto a falta de formação adequada, além de refletir sobre a diversidade existente em seus espaços de atuação.

Diante disso, para uma melhor compreensão da análise dos dados levantados, elaborou-se o perfil característicos dos participantes da pesquisa, cuja apresentação se dá na primeira seção deste Capítulo. Na sequência serão interpretadas as informações apresentadas pelo grupo de profissionais da educação: docentes, agente de apoio e secretária, nesta seção a análise será no campo das formações em interculturalidade e acolhimento; depois no campo da linguagem e acolhimento, buscando compreender o papel das línguas na convivência intercultural. Por último serão interpretadas as informações apresentadas pelas demais funcionárias do Cmei: merenda e serviços gerais, nesta seção, as entrevistas realizadas buscam compreender como esses atores percebem e vivenciam a educação intercultural no cotidiano do Cmei, identificando suas perspectivas, desafios e contribuições para um espaço mais inclusivo.

## 5.1 PERFIL CARACTERÍSTICO DOS PARTICIPANTES

Objetivando manter no anonimato a identidade dos entrevistados, optou-se pelo estabelecimento de siglas, em que os 10 profissionais da educação<sup>9</sup> foram identificados com a consoante P (maiúsculo), seguida de números arábicos, exemplo: P1, P2, P3, e assim sucessivamente até P10; as 05 funcionárias do setor de serviços gerais e merenda foram identificadas com a consoante F, seguida de números arábicos: F1, F2, F3, F4 e F5.

A partir dos dados levantados através das entrevistas, bem como com base nas questões de número 1 a 19 do campo A - Dados Pessoais e Socioculturais, elaborou-se os Quadros 2, 3 e 4 que trazem o perfil característico dos participantes:

---

<sup>9</sup> Segundo a LEI Nº 4362, DE 17 DE AGOSTO DE 2015 que trata sobre o plano de carreira do magistério, em seu inciso V define - Profissionais da Educação Básica: docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica; (Redação dada pela Lei nº 5121/2022)

**Quadro 2 - Perfil característico dos profissionais da educação do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado.**

Participante	Idade	Sexo	Local de nascimento	Veio de qual lugar?	Há quanto tempo atua na profissão?	Turma que ministra atualmente?	Formação acadêmica	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Qual a língua dos pais em casa?	Qual a língua dos avós maternos?	Qual a língua dos avós paternos?	Qual a sua língua materna?	Fala outras línguas? Com quantos anos aprendeu?	Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina?
P1	48	F	Toledo-PR	Iguatemi-MS	9 anos	Infantil 4	Pedagogia (JDC) - pós lato-sensu ed. Inf	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Português	Português e italiano	Português e italiano	Português	Espanhol e inglês básico. 25 anos	Não
P2	36	F	Quedas do Iguaçu-PR	Quedas do Iguaçu-PR	15 anos	Infantil 3	Pedagogia (JDC) - pós lato-sensu ed. Inf	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 1	Português	Português	Português	Português	Não	Não
P3	35	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	6 anos	Infantil 1	Pedagogia (Universidade e Castelo Branco) pós lato-sensu ed. Inf	Ensino Fundamental 2	Ensino Fundamental 1	Português	Português	Português	Português	Espanhol. 15 anos	Não
P4	41	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	12 anos	Infantil 2	Pedagogia (Unifael) pós lato-sensu Ed. Inf	Ensino Fundamental 1	Ensino Superior incompleto	Português	Português	Alemão	Português	Espanhol. 20 anos	Tia morou no Paraguai
P5	48	F	Medianeira-PR	Medianeira-PR	5 anos	Infantil 5	Pedagogia (Universidade e Castelo Branco) pós lato-sensu Ed. Inf	Analfabeto	Analfabeto	Português	Não sabe	Romena	Português	Não	Irmão morou na Argentina
P6	37	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	6 anos	Secretária de escola	Engenharia Ambiental	Ensino Médio Técnico	Ensino Fundamental 2	Português	Português	Português	Português	Espanhol. 15 anos	Não
P7	27	M	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	8 anos	Agente de Apoio Infantil 4	Direito	Ensino Médio	Ensino Médio	Português	Português	Português	Português	Não	Não

**Fonte:** sistematização da pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelos participantes das entrevistas.

O Quadro 2 traz informações sobre alguns dos participantes da pesquisa, dos 7 participantes, 5 são docentes com formação em educação, sendo 5 professoras atuando como Regentes<sup>10</sup>, todas do sexo feminino, com idade entre 35 e 48 anos. Os outros 2 participantes têm formação em Engenharia Ambiental e Direito, exercendo a função de secretária e agente de apoio respectivamente, sendo uma do sexo feminino e outro masculino. Dos 7 participantes, 4 nasceram na cidade de Foz do Iguaçu e 3 são de outras localidades do Paraná, nascidos em municípios próximos à Foz do Iguaçu.

Quanto ao tempo de atuação, observa-se que um (01) profissional atua há 5 anos, quatro (04) entre 6 e 10 anos e os outros dois (02) entre 11 e 15 anos. Diante desse quantitativo exposto, observa-se que são todos atuantes há mais de 5 anos. No que diz respeito à formação, observou-se um dado interessante quanto a formação das professoras, todas possuem graduação em Pedagogia e especialização *Lato-Sensu* em Educação Infantil.

O fato de todas as professoras terem especialização em Educação Infantil vai ao encontro com o que a Lei Ordinária 4362 (Foz do Iguaçu, 2015) traz como exigência para que o professor possa subir de nível na carreira (promoção vertical)<sup>11</sup>. A exigência do referido Plano de Carreira do magistério exige apenas que se tenha uma especialização *Lato-Sensu* na área de educação, porém, como forma de incentivo, há uma normativa da Secretaria da Educação que dá o direito ao professor com especialização específica na educação infantil em ter a prioridade na escolha de turma, que ocorre todo final de ano. Nessa referida reunião define-se quem serão os professores das turmas do ano seguinte. Já os outros dois profissionais, com formação diversa da educação, confirmam a heterogeneidade existente de formações acadêmicas entre secretários e agentes de apoio dos Cmeis, cujos cargos possuem um leque maior de formações que estes profissionais podem ter para se candidatar às vagas.

---

<sup>10</sup> Professor regente é responsável por uma determinada turma, por planejar e ministrar as aulas, avaliar os alunos e acompanhar o seu progresso. Disponível em: <https://www.criancasespeciais.com.br/o-que-sao-professores-regentes-e-titulares>. Acesso em: 21/01/2025.

<sup>11</sup> Art. 18. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu - PCCR - tem na carreira os cargos divididos em níveis conforme qualificação, assim estruturados: [... III – Nível III: profissionais da educação básica com formação em Licenciatura Plena e Especialização *lato sensu* em área relacionada à educação com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas (Redação dada pela Lei nº 5121/2022).

Quanto aos entornos linguísticos, constatou-se que todos possuem o português como língua materna; que dos sete (07) participantes, três (03) falam o espanhol; e um (01) espanhol e inglês básico.

**Quadro 3 - Perfil característico da direção e coordenação pedagógica do Cmei e Smed**

Participante	Idade	Sexo	Local de nascimento	Veio de qual lugar?	Há quanto tempo atua na profissão?	Formação acadêmica	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Qual a língua dos pais em casa?	Qual a língua dos avós maternos?	Qual a língua dos avós paternos?	Qual a sua língua materna?	Fala outras línguas? Com quantos anos aprendeu?	Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina?
P8	39	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	11 anos	Pedagogia (Anglo-Americano) Pós lato-sensu Ed. Inf	Analfabeto	Ensino Fundamental 1	português	português e italiano	português	português	Não	Não
P9	50	F	São Miguel do Iguaçu-PR	São Miguel do Iguaçu-PR	24 anos	Pedagogia (UAB - UEM) Pós lato-sensu Ed Inf.	Analfabeto	Ensino Fundamental 1	português	português e alemão	português	português	Não	Não
P10	43	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	16 anos	Pedagogia (Anglo-Americano) Pós Lato-sensu Ed. Inf	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	português	português e italiano	português e italiano	português	Não	O pai morou no Paraguai à trabalho na década de 70.

**Fonte:** sistematização da pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelas participantes das entrevistas.

O quadro 3 traz informações sobre a gestão local do Cmei e Gestão Geral representada pela coordenadora pedagógica da Smed. Todas as três (03) participantes são do sexo feminino, com idade entre 39 e 50 anos. Duas (02) nasceram na cidade de Foz do Iguaçu e uma (01) em São Miguel do Iguaçu.

Observa-se que todas atuam há mais de 5 anos e que possuem graduação em Pedagogia e especialização Lato-Sensu em Educação Infantil, como dito anteriormente, essa especialização, comum entre os professores, se deve ao fato do incentivo tanto do plano de carreira quanto da própria Secretaria da Educação. Quanto aos entornos linguísticos, constatou-se que todas possuem o português como língua materna e nenhuma fala outra língua.

Outro dado interessante, compilado tanto no Quadro 2 quanto no Quadro 3 está na questão do gênero dos profissionais da educação, a maioria sendo do sexo feminino, apenas um é do sexo masculino, sendo que este ocupa o cargo de agente de apoio. Isso pode ser explicado por existir uma segregação de gênero no mercado de trabalho, onde certos empregos são vistos como mais adequados para homens ou mulheres.

A educação infantil, sendo percebida como uma extensão dos cuidados domésticos, é uma das áreas que experimenta essa segregação. Há também barreiras culturais que muitas vezes dificultam a entrada de professores do gênero masculino no magistério, principalmente em se tratando de educação infantil, homens que desejam ingressar na educação infantil podem enfrentar barreiras, como preconceitos ou desconfiança em relação às suas intenções ao trabalhar com crianças, esse estigma cultural pode dissuadir muitos homens de seguirem essa carreira, no caso do compilado no quadro 2, por exemplo, temos apenas um profissional do sexo masculino, e este atua como agente de apoio, sua função é auxiliar os alunos em sala de aula, tanto na aprendizagem quanto nos cuidados pessoais.

Conseqüentemente, a predominância de mulheres na educação infantil é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores históricos, culturais e sociais, em que o cuidado das crianças tem sido visto como uma extensão do papel doméstico das mulheres, o que moldou a percepção de que as mulheres são mais “naturais” para funções que envolvem cuidado e educação de crianças pequenas. Isso levou à associação de profissões como professora de educação infantil com o gênero feminino, uma vez que “as mulheres foram tidas como as mais eficientes, dentre outras coisas, pelo

fato de o exercício do magistério exigir certas 'qualidades femininas' como bondade, doçura, paciência, além do jeito para lidar com crianças" (Eugêncio, 2010, p.01).

Sonia Kramer (2001, p. 96) vincula esta discussão à questão cultural, mencionando a vinculação do trabalho feminino com as atividades de cuidado, interpretado, socialmente, como algo que para ser executado "exige pouca qualificação". Para a pesquisadora, "as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e a socialização infantil". "As tarefas não eram remuneradas e tinham aspecto afetivo e de obrigação moral". (Kramer, 2001, p. 97).

Outro fator preponderante são os estereótipos que ainda prevalecem sobre habilidades inatas de cada gênero, como a ideia de que as mulheres são mais cuidadosas, pacientes e afetuosas, características que são valorizadas na educação infantil. Esses estereótipos podem influenciar a escolha de carreira tanto de homens quanto de mulheres, além de moldar as expectativas sociais.

Outrossim, está na baixa valorização econômica, pois, a educação infantil, em muitos contextos, tende a ser uma área com remuneração mais baixa em comparação com outros níveis de ensino ou profissões. Em muitas sociedades, isso pode reforçar a ideia de que essa profissão é mais adequada para mulheres, visto que, historicamente, trabalhos de menor remuneração foram frequentemente associados ao trabalho feminino.

No que compreende às participantes externas ao pedagógico, elaborou-se o Quadro 4 que traz o perfil característicos dessas 5 participantes:

**Quadro 4 - Perfil característico das demais funcionárias do Centro Municipal de Educação Infantil.**

Participante	Idade	Sexo	Local de nascimento	Veio de qual lugar?	Há quanto tempo atua na profissão?	Turma que ministra atualmente?	Formação acadêmica	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Qual a língua dos pais em casa?	Qual a língua dos avós maternos?	Qual a língua dos avós paternos?	Qual a sua língua materna?	Fala outras línguas? Com quantos anos aprendeu?	Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina?
F1	51	F	Foz Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	1 ano	Serviços Gerais	Ensino Fundamental 1	Não sabe	Não sabe	Português	Português	Espanhol	Português	Não	Primos no Paraguai e avó na Argentina
F2	32	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	1 ano	Serviços Gerais	Ensino Fundamental 2 incompleto	Primário	Não sabe	Português	Português	Português	Português	Não	Não
F3	53	F	Maringá-PR	Paraguá-PR	1 ano	Serviços Gerais	Ensino Fundamental 1	Não sabe	Não sabe	Português	Português	Português	Português	Espanhol. 8 anos	Pai, mãe e irmão no Paraguai
F4	49	F	Santa Helena-PR	Santa Helena-PR	8 anos	Merendeira	Ensino Médio	Não sabe	Analfabeto	Português	Não sabe	Não sabe	Português	Não	Não
F5	53	F	Foz do Iguaçu-PR	Foz do Iguaçu-PR	10 anos	Merendeira	Ensino Médio	Ensino Fundamental 1	Ensino Médio	Português	Português	Português	Português	Não	Não

**Fonte:** sistematização da pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelas participantes das entrevistas.

O Quadro 4 traz informações das demais participantes da pesquisa, são funcionárias que atuam como: merendeiras e serviços gerais. No que diz respeito à formação acadêmica, dentre as cinco (05) funcionárias participantes, duas (02) têm nível médio e três (03) têm nível fundamental. O fato de nenhuma dessas participantes terem formação em nível superior demonstra a falta de incentivo tanto do governo federal quanto municipal para que estes profissionais busquem formação acadêmica.

O sistema educacional e as políticas públicas, em muitos casos, não oferecem programas específicos ou incentivos para a qualificação desses trabalhadores, como bolsas de estudo, parcerias com instituições de ensino superior ou programas de incentivo à educação continuada. É possível depreender que existe uma certa desvalorização dessas profissões, pois são frequentemente subestimadas em termos de importância e complexidade. Muitas vezes, essas funções são vistas como de baixa qualificação, o que reflete em menos incentivo para o desenvolvimento educacional formal. No entanto, essas atividades são essenciais para o bom funcionamento das instituições.

Outra questão é que os salários desses profissionais, em geral, não são suficientes para justificar ou permitir o investimento em uma formação superior, especialmente quando não há garantia de uma melhoria significativa na remuneração ou no cargo após a obtenção de um diploma. Há também falta de perspectiva de crescimento profissional, pois, muitas vezes, esses cargos não possuem planos de carreira claros que recompensem uma maior qualificação.

Assim, os funcionários não veem sentido em buscar uma formação superior se isso não levar a um crescimento profissional concreto. Além disso, muitos desses trabalhadores têm jornadas exaustivas e responsabilidades familiares, o que torna difícil conciliar trabalho e estudo. Embora não seja obrigatório um diploma universitário para essas funções, uma maior valorização e incentivo à formação poderia contribuir para a melhoria do bem-estar e do desenvolvimento profissional desses trabalhadores, além de beneficiar a qualidade do ambiente escolar.

Quanto ao gênero, todas são do sexo feminino, com idade entre 32 e 53 anos, duas (02) nasceram na cidade de Foz do Iguaçu e três (03) são de outras localidades do estado do Paraná. O fato de todas serem do sexo feminino está relacionado a fatores históricos, culturais e sociais, tal qual a reflexão em torno da docência, visto que, historicamente, o

trabalho doméstico e de cuidado, como cozinhar, limpar e cuidar de crianças, foi associado ao papel feminino. Mesmo fora do ambiente doméstico, esses tipos de tarefas continuam a ser culturalmente vistos como uma extensão das responsabilidades tradicionalmente atribuídas às mulheres.

O trabalho doméstico sempre foi e ainda é muito associado ao gênero feminino. A filósofa estadunidense Angela Davis (2016), em seu livro *Mulheres, raça e classe*, chama a atenção para o fato de esse tipo de tarefa só ser notada quando não é realizada, isto é, há uma cobrança referente aos afazeres domésticos que recaem em razão da estrutura patriarcal da sociedade sob a mulher. Outra questão, é que muitas dessas funções são mal remuneradas e não exigem altos níveis de qualificação formal, o que também pode estar relacionado à predominância feminina, já que, historicamente, as mulheres têm sido associadas a profissões menos valorizadas e com salários menores.

Como salienta Federici (2019), “desde que ‘feminino’ se tornou sinônimo de ‘dona de casa’, nós carregamos para qualquer lugar essa identidade e as ‘habilidades domésticas’ que adquirimos ao nascer”, e esse é um dos motivos pelos quais as possibilidades de empregos para mulheres são, geralmente, uma extensão do trabalho de casa. Desse modo, de acordo com Davis (2016), o trabalho doméstico, na sociedade capitalista atual, não gera lucro e, por isso, não é valorizado. As mulheres foram “redefinidas ideologicamente como as guardiãs de uma desvalorizada vida doméstica” (Davis, 2016, p. 218).

Salienta-se que há uma expectativa social de que mulheres são mais adequadas para trabalhos de cuidado e serviços de apoio, especialmente em ambientes como escolas e creches. Esses estereótipos influenciam tanto a escolha das mulheres quanto a contratação por parte das instituições, que podem preferir mulheres para esses cargos por associarem tais habilidades a elas. Além disso, as funções de merendeiras e serviços gerais nos Cmeis podem oferecer horários mais compatíveis com a vida familiar, algo que é um fator importante para muitas mulheres que, muitas vezes, assumem a maior parte das responsabilidades domésticas e de cuidado com os filhos.

Quanto ao tempo de atuação, observa-se que três (03) delas atuam há 1 ano e duas (02) entre 8 e 10 anos, as duas (02) merendeiras são concursadas enquanto as três (03) funcionárias de serviços gerais são de empresa terceirizada. Diante desse quantitativo, observa-se que mais de 50% das participantes são funcionárias com tempo de atuação

inferior a 5 anos. Quanto aos entornos linguísticos, constatou-se que todas possuem o português como língua materna e que apenas uma (01), das cinco (05) participantes, fala outra língua: a espanhola.

## 5.2 CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DOCENTES, AGENTE DE APOIO E SECRETÁRIA

Nesta primeira seção de análise serão considerados os participantes que atuam nas funções de docência, direção, coordenação pedagógica, secretariado e agente de apoio, perfazendo um total de dez (10) sujeitos da pesquisa. Para tanto, decidiu-se por seguir a ordem cronológica das questões do formulário.

### 5.2.1 Campo das Formações em Interculturalidade e Acolhimento

A interculturalidade é um conceito que se refere à interação entre diferentes culturas de maneira respeitosa, dialógica e horizontal, sem que uma cultura seja considerada superior à outra. No contexto educacional, significa promover o diálogo entre saberes, reconhecer e valorizar as identidades culturais dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e plural. A interculturalidade aqui proposta segue os conceitos adotados por Walsh (2009) e Candau (2014), ou seja, a sua perspectiva crítica, significa dizer que é voltada para a transformação social e superação das desigualdades, e sob o viés decolonial questiona as hierarquias de poder impostas pelo colonialismo.

O acolhimento está relacionado à criação de um ambiente seguro, respeitoso e receptivo para todos os indivíduos, especialmente para aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados ou que estão em situação de vulnerabilidade. No contexto escolar, acolher significa garantir que todas as crianças se sintam pertencentes, respeitadas e apoiadas em seu desenvolvimento, levando em consideração suas origens culturais, linguísticas e sociais.

Salienta-se que quando a escola valoriza a diversidade cultural dos alunos a interculturalidade e o acolhimento caminham juntos, cria espaços de escuta ativa e diálogo, assim como implementar estratégias pedagógicas que promovam o respeito às diferenças.

Dessa forma, a interculturalidade e o acolhimento garantem que a escola não apenas aceite a diversidade, mas ativamente a valorize e a transforme em um elemento fundamental do aprendizado.

A primeira questão a ser refletida será a pergunta de número 1. Poderia descrever brevemente as formações que você participou sobre interculturalidade e acolhimento na educação infantil? Dentre os dez (10) entrevistados, sete (07) responderam que nunca participaram de formações relacionadas ao tema “interculturalidade” e “acolhimento”; já três (03) informaram que participaram apenas de formações que envolveram a temática do acolhimento.

O fato de a temática do acolhimento ser mais comum nas formações está diretamente ligada às práticas cotidianas da educação infantil, especialmente no período de adaptação das crianças à escola. As formações sobre acolhimento geralmente abordam aspectos emocionais, sociais e pedagógicos da chegada da criança à instituição, independentemente de sua origem cultural. Como a adaptação e o bem-estar das crianças são preocupações centrais para os professores e gestores, esse tema recebe maior atenção em cursos e capacitações.

Por outro lado, a interculturalidade é um conceito mais amplo e menos consolidado na formação docente, sendo frequentemente tratado de maneira secundária ou implícita dentro de outras abordagens, como diversidade ou inclusão. Além disso, em muitos contextos educacionais, ainda há uma visão limitada da interculturalidade, restringindo-a a um reconhecimento superficial das diferenças culturais, sem aprofundar práticas pedagógicas para valorizar e integrar essas diversidades de forma significativa.

A análise das respostas indica ainda que a formação em interculturalidade é praticamente inexistente entre os professores entrevistados e que a temática do acolhimento foi abordada de maneira limitada. Isso sugere uma lacuna na capacitação docente em relação à diversidade cultural e à recepção de crianças de diferentes origens na educação infantil.

Contudo, apesar de a maioria das participantes ter mencionado não ter participado de formações em torno das temáticas investigadas, foi possível constatar que algumas relacionaram alguns conteúdos estudados com os conceitos de interculturalidade e

acolhimento, como pode ser observado em resposta à questão 2. Quais foram os principais conceitos e aprendizados que você obteve dessas formações?

**P1 - R: 01**

Eu acho que mais em relação ao respeito com as diversas culturas, o que a gente trabalha também em sala de aula, seguindo os conteúdos, mais nesse sentido, de respeito à diversidade. (11/06/2024)

A resposta de P1 confirma o que a coordenadora pedagógica geral da Smed informou em resposta à pergunta: “Como a Secretaria da Educação promove formação sobre Interculturalidade e acolhimento para educadores na educação infantil?”. Como pode ser verificado no enunciado a seguir:

**P10 - R: 01**

Até o momento formação em específico ao tema, não houve. Entretanto, o respeito à individualidade e à diversidade sempre é enfatizado, seja nos momentos de formações e orientações aos coordenadores e professores com relação às práticas pedagógicas, o que inclui também o acolhimento. (21/06/2024)

A qualificação da formação docente poderia ser ampliada, incluindo debates e reflexões sobre a pluralidade linguística e cultural através da própria Secretaria da Educação. Além disso, é importante que sejam oferecidas formações continuadas relevantes e contextualizadas de acordo com a região em que os professores estejam trabalhando. A esse respeito, Souza Lima (2014, p. 97) defende que:

Na construção de uma proposta de formação de educadores/as comprometida com a transformação social, a compreensão crítica dos contextos sócio-históricos e culturais é fundamental porque, para fomentar posturas e práticas transformadoras, precisamos conhecer os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos social e profissionalmente.

Embora a compreensão crítica dos contextos sócio históricos e culturais seja essencial, é preciso questionar como essa compreensão é construída e operacionalizada na prática. Nesse sentido, a participante P1, ao informar sobre quais conceitos de respeito à diversidade são aplicados e praticados em sala de aula e a participante P4, ao responder à questão: 3. Como você percebe que esses conceitos (educação intercultural, diversidade, acolhimento) influenciam sua abordagem na sala de aula? Esclarecem que a presença desses construtos no currículo escolar:

**P4 - R: 01.**

É, muito importante, por causa também tem no currículo, né, que a gente tem que trabalhar isso com as crianças e trazer outras culturas, a fala deles, a comida, as vestimentas, até mesmo esse mês agora que passou, né, trimestre que passou, eu trabalhei com eles, daí eu mostrei a do Paraguai, da Argentina, mostrei o vídeo pra eles, fiz uma aula sobre isso, assim, mas mostrar e falar, né? E assim, daí falei sobre a minha aluna, que ela é de Cuba, de outro país, da língua dela é espanhol, que ela fala um pouquinho diferente. E assim, então é muito importante, sim, porque até quando eles se deparam com uma criança dessa, né? Assim, de outra língua, assim, que fala diferente, vamos dizer assim, eles ficam assim meio sem entender o que ela fala, né? Porque ela sempre fala, a mi mama mi papá, né? Daí... eu falo assim, ó, tá falando que é minha mãe e meu papai. Porque ela falou assim, é meu papá, né? As crianças estavam achando que era comida, papá, né, de comer. E não era, era papai dela, o pai dela. Então, assim, eles precisam aprender sobre isso também. (28/05/2024)

É possível observar na fala de P4 a preocupação em cumprir o que tem no currículo como conteúdo, mas a professora vai além do que preconiza esse parâmetro, pois busca por alternativas para acolher a aluna cubana considerando as suas singularidades para integrá-la à turma. De acordo com Kuerten (2019, p. 53), “as práticas educacionais, a eficácia do aprendizado e a comunicação são otimizadas quando se considera o multilinguismo na sala de aula”. Para tanto, é preciso observar de forma analítica, com vistas a diagnosticar o público-alvo específico, objetivando a construção de bons planejamentos, preconizando a superação de estereótipos e preconceitos.

Outro fator preponderante sobre o acolhimento intercultural é o respeito e o apoio ao processo de adaptação dos alunos estrangeiros, sem impor uma única forma de integração, isso torna-se essencial para uma educação equitativa e inclusiva, como pode ser observado na declaração de P2:

**P2 - R: 01.**

Até o momento, não tive nenhum aluno estrangeiro. Na verdade, tive uma aluna que foi a xxxx no ano passado, que ela é descendência árabe. E egípcia também. Foi o único momento assim que eu vi que a gente tinha um pouco de, eu tinha principalmente dificuldade para me comunicar com ela, porque ela não entendia português. E a família também, quase nada. Então, eu senti assim a necessidade, mas não me senti obrigada, até porque ela está matriculada numa escola no Brasil aqui, né? Então, mas ideal seria que ela se adaptasse a nós e não tanto a nós, a ela, né? Até porque eu não iria sair procurando um curso, digamos, de árabe para falar. Mas eu vi que é importante, sim. Se eu pelo menos entendesse, ia ser bom para eu comunicar com ela o básico, né? principalmente quando ela chorava e tal, pra tentar acalmar ela seria importante, mas a gente fez o que pôde. Foi difícil o ano todo, porque ela demorou pra adaptar, mas depois no final foi bem tranquilo, ela nem chorava mais. Os comandos básicos eu tinha que mostrar pra ela, só falando, senão ela não pegava. Tinha que gesticular. A interação dela com os colegas era

bem baixa, assim, ela não interagiu muito. Tinha uma coleguinha que ela gostava bastante, ela ficava mais próxima. Mas até pela questão da adaptação dela, que foi bem longa, ela não interagiu muito. (grifos da pesquisadora). (11/06/2024).

É possível perceber a existência de uma carência de capacitação dos professores para trabalhar com alunos estrangeiros, que, atrelado a pouca compreensão da língua portuguesa pelos discentes, se traduz como consequência mais direta a não assimilação de conteúdos mínimos, pouca participação em sala de aula e, mesmo, uma total alienação das atividades e dos fazeres escolares, o que compromete o desenvolvimento e a adaptação desses alunos, acarretando o insucesso escolar. O comprometimento no desenvolvimento e adaptação fica evidente no excerto acima, principalmente no trecho em que a entrevistada deixa claro que a aluna teve pouca interação e chorava bastante.

Quando a entrevistada P2 declara que “a aluna é quem deve se adaptar ao ambiente escolar por estar no Brasil”, esta pode estar desconsiderando a importância de práticas educacionais mais inclusivas e interculturais até mesmo por falta de conhecimento e formação sobre o assunto, uma abordagem mais eficaz seria reconhecer que a adaptação deve ser um processo de via dupla, em que tanto o aluno quanto a escola se beneficiam de uma troca cultural. Inclusive, afirmações como essa são frequentes em contextos escolares que se verificam a presença de alunos, principalmente, estrangeiros, indígenas e/ou imigrantes, pois há, por parte do corpo educacional, a crença de que o de fora deve se adaptar ao contexto em que se inseriu e adquirir a cultura do novo grupo. Situação que demonstra não apenas a carência de formações sobre acolhimento e interculturalidade, mas também a falta de empatia e de respeito às diferenças.

Envolver práticas pedagógicas interculturais pode ajudar a promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e enriquecedor para todos os alunos. Em vez de exigir uma adaptação rápida e completa, professores podem fornecer apoio linguístico e emocional, ajudando o aluno a navegar pelas diferenças culturais, incentivando os demais alunos a aprender sobre a cultura dos colegas estrangeiros e fomentar uma troca de experiências que pode fortalecer o sentimento de pertencimento do estudante estrangeiro. Mas para que mudanças ocorram, o ser humano deve estar aberto a essas práticas emancipatórias.

Um exemplo dessas práticas versa sobre a linguagem e a insistência no monolinguismo em algumas regiões, especialmente as de fronteiras internacionais. Como é o caso da região de Guaíra, na fronteira com o Paraguai, *locus* da pesquisa realizada por Ribeiro (2015), em sua tese de doutorado intitulada “Língua (s) de fronteira: o ensino da Língua Espanhola em Guaíra, Paraná”. A pesquisa revelou que, embora a região seja caracterizada pelo contato constante entre as línguas portuguesa e espanhola, o sistema educacional enfrenta desafios significativos para integrar alunos hispanofalantes que não dominam o português.

A pesquisadora destaca que, apesar da convivência com múltiplas línguas, as políticas educacionais frequentemente reforçam a ideia de uma língua única, invisibilizando o bilinguismo e o multilinguismo presentes na vida cotidiana dos moradores da região. A autora realizou 33 entrevistas semiestruturadas com professores e outros participantes para investigar o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola na região fronteira de Guaira. Os entrevistados compartilharam suas percepções sobre a presença de alunos que não falam português e as dificuldades enfrentadas no processo de ensino, esses desafios incluem barreiras linguísticas que dificultam a comunicação e a integração desses estudantes no ambiente escolar.

Portanto, é preciso pensar sim, em ações políticas advindas do Estado em parceria com a Comunidade, para que todos possam usufruir das mesmas oportunidades de ensino, dirimindo as diferenças refletidas tanto na língua como na cultura e no acesso ao saber institucionalizado. (Ribeiro, 2015, p. 240).

A pesquisa destaca a necessidade de desenvolver políticas linguísticas e práticas pedagógicas que promovam o acolhimento intercultural e valorizem o multilinguismo presente na região, isso inclui a formação continuada de professores para lidar com a diversidade linguística, a elaboração de materiais didáticos bilíngues e a implementação de práticas pedagógicas que promovam o acolhimento intercultural. Tais medidas são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua língua materna. A esse respeito Berger (2015, p. 235) acentua que:

Ao não se contemplar a diversidade linguística como parte essencial e indispensável à formação de professores, precisamente nos dias de hoje, em que os fluxos migratórios levam a configurações demográficas plurais no âmbito dos países,

estados e cidades, corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe.

Cursino (2020) adverte que, ao encarmos a comunicação de forma monolíngue, excluimos não somente as crianças que possuem outra língua materna que não o português, como também nos fechamos em relação ao restante do mundo e dificultamos a interação de imigrantes com brasileiros.

A desculpa do monolinguismo exclui e segrega, uma vez que a necessidade de ser plurilíngue recai apenas no estrangeiro/imigrante, como pode ser observado nestas afirmações feitas anteriormente por P2, no recorte 01: “Foi o único momento assim que eu vi que a gente tinha um pouco de eu tinha principalmente dificuldade para me comunicar com ela, porque ela não entendia português. E a família também, quase nada. Então, eu senti assim a necessidade, mas não me senti obrigada, até porque ela está matriculada numa escola no Brasil aqui, né? Então, mas ideal seria que ela se adaptasse a nós e não tanto a nós, a ela, né? Até porque eu não iria sair procurando um curso, digamos, de árabe para falar. Mas eu vi que é importante, sim. Se eu pelo menos entendesse, ia ser bom para eu comunicar com ela o básico, né? Principalmente quando ela chorava e tal, pra tentar acalmar ela seria importante, mas a gente fez o que pôde”. Dessa forma, “[...] a ideologia do monolinguismo invisibiliza sujeitos, nega espaços às suas línguas, culturas, identidades, trajetórias e impede que indivíduos plurilíngues utilizem diferentes idiomas em diferentes contextos e níveis de proficiência” (Cursino, 2020, p. 430).

Kuerten (2019, p. 58), problematiza que, “ainda que os professores não falem as línguas que são parte do repertório de seus alunos, é possível desenvolver um trabalho de conscientização, valorização e promoção das línguas nesse escopo”. Logo, de uma forma ou de outra, formações em torno da interculturalidade e acolhimento, podem minimizar as barreiras linguísticas e contribuir para um convívio e uma adaptação mais harmoniosa e menos traumática, como aponta a participante P5:

**P5 - R: 01.**

Eu acho importante, que deveria ter, sim [política educacional em Foz, que fala sobre esse acolhimento intercultural e formação continuada em educação intercultural e acolhimento, ofertado pela da Secretaria da Educação e também pelo Cmej]. Pra gente poder conseguir trabalhar especificamente com essas crianças que vêm de fora, né? Porque a gente não tem muito entendimento, às vezes, da língua que ele vai falar, a forma que ele viveu, a forma que ele vai viver aqui. Então,

eu acho importante, sim. Para um bom convívio do todo na sala de aula. Então, a gente precisa saber, a gente precisa ter esse tipo de formação. Porque, às vezes, a gente não tem essa diversidade na sala, mas tem na escola, temos no Cmei. Então, assim, para um bom convívio do grupo em si. Tanto com alunos, como funcionários, funcionários com alunos e funcionários com funcionários. Então, eu acho isso muito importante. (28/05/2024)

Percebe-se, por meio da resposta de P5, uma certa preocupação em fazer um bom trabalho, no sentido de atender a diversidade existente, demonstrando compreender a importância de se trabalhar com uma educação para a interculturalidade e, principalmente, em obter formação nessa área. Nesse sentido, o excerto de P5 corrobora com o que declara Nascimento (2021, p. 27): “a educação intercultural é uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação entre diferentes culturas e sujeitos, dentro de um mesmo espaço”. Isso demonstra que a formação docente deve ser crítica e embasada teoricamente, bem como ancorada na relação entre teoria e prática, considerando, no caso deste estudo, sempre a realidade fronteiriça, uma vez que a diversidade cultural perpassa inúmeras vertentes, como de etnia, raça, religião, costumes, tradições e línguas.

Dessa forma, o acolhimento busca criar um ambiente onde todos possam se sentir valorizados e compreendidos. Nesta acepção, a participante P8 manifesta o seguinte:

**P8 - R: 01.**

No meu cargo atual como diretora do Cmei, esses conceitos sobre acolhimento e interculturalidade influenciaram mais nesse sentido, de conseguir acolher, entender, tanto a família, que a gente tem uma aluna que é egípcia, então os pais não falam nada de português, tem uma dificuldade ali de se entender, de conversar, mas a criança ela já entende, mas ela não fala, então de conseguir acolher essa criança para ela poder participar e desenvolver como os outros colegas da sala, acho que seria esse o principal objetivo. (28/05/2024)

A equipe administrativa e de gestão também tem uma responsabilidade central, pois são esses profissionais que garantem que políticas inclusivas sejam implementadas e que o Cmei tenha diretrizes claras para o acolhimento de estudantes de diferentes nacionalidades e culturas. Além disso, são eles que estabelecem o primeiro contato com as famílias e essa recepção inicial pode definir o nível de confiança e pertencimento que a família sentirá na instituição.

Como já mencionado, embora a língua da criança seja desconhecida para os professores e demais envolvidos no processo educacional local, o acolhimento linguístico deve acontecer e requer sensibilidade, paciência e criatividade. Criatividade porque cada aluno possui uma bagagem linguística única e enfrenta desafios diferentes ao aprender uma nova língua ou se adaptar a um ambiente educacional onde a língua de instrução é diferente de sua língua materna.

O professor que usa da criatividade pode encontrar formas inovadoras de superar barreiras linguísticas, isso pode incluir o uso de recursos visuais, gestos, multimídia, jogos educativos e atividades práticas que ajudam os alunos a entenderem e se expressarem. A criatividade permite ainda a construção de um ambiente inclusivo que valoriza e incorpora a diversidade linguística, seja através de decorações, painéis pedagógicos, cartões de vocabulário. Por isso, contar com formações que abordem o tema da criatividade pode ser muito valiosa para os professores da educação infantil, principalmente estando em um contexto de acolhimento linguístico.

Ser criativo no acolhimento linguístico significa também ser flexível nas metodologias de ensino. Isso pode incluir a adaptação do currículo, a incorporação de métodos de ensinamentos diferenciados e a experimentação com abordagens pedagógicas que se alinhem melhor ao perfil linguístico dos alunos. Uma vez que os envolvidos nesse ambiente devem reconhecer que a adaptação linguística pode ser difícil e demorada, o mais importante é criar um ambiente onde a criança se sinta compreendida e apoiada.

Ainda sobre esse tipo de acolhimento, a participante P8 ressalta que:

**P8 - R: 02.**

Seria isso, então, do acolhimento. Seria a questão do acolhimento pra criança poder participar de todas as atividades, né? Tirar o temor dela, né? Às vezes ela tem vergonha, não sei. Às vezes nem a vergonha, tipo, por não conseguir se comunicar. Às vezes ela vai talvez deixar de fazer alguma coisa e tal. Então, conseguir isso pra ela poder participar da melhor forma possível. (28/05/2024)

O trecho da fala da entrevistada P8 demonstra a preocupação desta em acolher os alunos de forma holística, ou seja, levando em conta todo o contexto que a envolve. Mais uma vez a questão da formação permanente e continuada ganha destaque, pois uma equipe sensibilizada por tal tema, obtendo uma capacitação cultural por meio de *workshops*, cursos, grupos de estudos, capacitando assim professores e funcionários para

compreender e respeitar diferentes culturas, religiões e línguas, promove um ambiente inclusivo e seguro onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e seguros. Uma equipe sensibilizada entende e valoriza a diversidade cultural e linguística como uma riqueza e não como uma barreira.

A diversidade existente na cidade de Foz do Iguaçu se traduz nas vestimentas, comidas, religiões, costumes, festas, etc., cujas práticas multiculturais estão bem presentes nas escolas. Logo, ter professores abertos à diversidade e preparados para despertar nos alunos discussões sobre diversidade, diferenças, racismo e preconceito, pode proporcionar de forma crítica a interação e o respeito entre as culturas, contribuindo assim para a redução da discriminação e preconceito.

Assim, ao entender que “as diversidades culturais não podem ser classificadas como melhores ou piores; apenas como possuidoras de características distintas que se incidem sobre os valores, crenças e comportamentos” (Deus, 2019, p. 42), compreende-se que ao tentar classificá-las como melhor ou pior, estamos nos baseando no etnocentrismo e em juízos de valor ideologicamente construídos e disseminados que conduzem à marginalização e ampliam as desigualdades, distanciando-se da interculturalidade.

Portanto, tendo em vista o peso que os termos interculturalidade e multiculturalismo têm para esta pesquisa, durante as entrevistas, a pesquisadora inseriu duas perguntas ao roteiro semiestruturado, com vistas a verificar como os entrevistados compreendiam esses dois conceitos e em que se diferenciavam ou não. Salienta-se que dos dez entrevistados, apenas nove responderam, visto que a entrevistada P10 respondeu às perguntas por escrito sem contato direto com a pesquisadora, inviabilizando a interação necessária e conseqüentemente a realização desta pergunta a ela.

No entanto, antes de iniciar a interpretação das respostas dessas duas questões extras e que foram compiladas no Quadro 5, é imperativo que se compreenda o que diz a literatura sobre interculturalismo e multiculturalismo. Por conseguinte, ao tratar a respeito de interculturalidade, Walsh (2009) distingue três perspectivas. A primeira como relacional em que a interculturalidade está em uma relação interpessoal entre pessoas que pertencem a culturas diferentes. Enfatiza que também é importante desenvolver essa relação para superar as questões de preconceitos e discriminações. A segunda perspectiva é a funcional, que traz a interculturalidade como parte da agenda política e organismos

internacionais que visam diminuir elementos de conflitos na relação de pessoas e grupos, criar maior coesão social, porém, não coloca em questão as estruturas as quais essas relações se dão. Por fim, a terceira perspectiva é a crítica que coloca em questão as relações de poder construídas numa sociedade que privilegia determinados sujeitos e saberes e práticas em detrimento de outros.

Esta interculturalidade é proposta por Walsh (2009) e abordada por um viés crítico que vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural, enfocando as interações entre culturas e como essas interações são moldadas por relações de poder, desigualdade e exclusão. Busca decolonizar as práticas culturais e educativas, questionando e transformando estruturas opressivas e preconceituosas, gera muitas vezes conflitos e desconfortos que vão levar a transformação em uma sociedade mais democrática.

Ainda que o multiculturalismo valorize a diversidade, tal termo pode ser criticado por ser superficial e não abordar as relações de poder ou as desigualdades estruturais que existem entre diferentes grupos culturais, pois tende a tratar as culturas de forma estática, sem questionar como interagem ou são influenciadas por contextos sociais, políticos e econômicos, que se limita a afirmar a pluralidade de grupos que existe numa determinada sociedade e que tais grupos podem existir mas cada um em seu espaço determinado.

Nesse sentido, Candau (2014) reconhece três perspectivas de multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, que busca integrar os sujeitos socioculturais à cultura hegemônica, sem problematizar a ação homogeneizadora; multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que favorece a ênfase na diferença, mas resguardando contextos e espaços próprios daquela identidade cultural e favorecendo o isolamento de culturas “homogeneizadas”; e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade, cujo objetivo é promover interação sociocultural entre diferentes grupos de uma sociedade, com debate sobre diferenças e desigualdades.

A educação intercultural busca enfrentar e desafiar as dinâmicas de poder, promovendo uma interação que não apenas respeita, mas valoriza e empodera culturas marginalizadas. Para isso, uma pedagogia intencional deve estar presente, essa intencionalidade se manifesta em todas as decisões pedagógicas, desde a seleção de conteúdo, planejamentos e atividades até a organização do ambiente de aprendizagem e a forma de avaliação.

O discurso pedagógico da homogeneidade e do tratamento igual para todas as crianças não reconhece a diversidade, mesmo estando presente no cotidiano. Não se pode ignorar que as diferenças linguísticas, culturais, étnicas, de classe social, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de faixa etária, entre outras, habitam as salas de aula da fronteira, sendo ignoradas e permeadas por relações de poder, salvo raras exceções (Flores, 2022, p. 38).

Embora a aceitação deva estar presente no contexto de educação intercultural, deve-se também existir o tensionamento de pensamentos e culturas, e, desse tensionamento e/ou conflito, pode e deve surgir além do respeito, a desconstrução das hierarquizações das culturas. Conforme afirma Candau (2008, p. 52), “conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”. Ainda segundo a estudiosa, a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais (Candau, 2008).

Durante as entrevistas realizadas com os professores do Cmei, uma das questões que emergiu de forma espontânea no decorrer das conversas foi sobre a compreensão dos termos “interculturalidade” e “multiculturalismo”. Essa pergunta, embora não estivesse prevista inicialmente no roteiro, revelou-se relevante para a investigação, pois permitiu observar o grau de familiaridade conceitual dos participantes com temas fundamentais para a prática pedagógica em contextos marcados pela diversidade cultural.

Sob estes conceitos, destaca-se a resposta aos dois questionamentos extras que foram dispostas no Quadro 5:

**Quadro 5** - Compreensão dos professores sobre os termos “Interculturalidade” e “Multiculturalismo”.

Participantes	Conceito de Multiculturalismo	Conceito de Interculturalidade	Diferença entre os dois termos (para além do “sim” ou do “não”)
P1	Sim	Sim	Multi é porque são diversos, né? e a interculturalidade porque é a relação entre eles.
P2	Sim	Sim	Conhecer a fundo não, mas já ouvi falar essa palavra bem comum aqui, né? Inter é entrelaçar as culturas, né? Multi é a diversidade, a variedade. Inter é o entrosamento, eu acho. Relação delas.
P3	Sim	Não	Não soube dizer.
P4	Sim	Não	Multiculturalismo, eu sei que são muitas culturas, mas o do inter não sei te explicar certinho, teria que estudar para te explicar.
P5	Sim	Não	Não soube dizer.
P6	Sim	Sim	Inter é entre as culturas e multi são várias culturas. Seria isso? Intercultural eu acho que caminha entre várias culturas e multi são várias culturas junto? Eu não sei qual é a diferença, na verdade.
P7	Sim	Sim	Multiculturalismo, é a ideia de múltiplas culturas e a interculturalidade é uma cultura interagindo com a outra, creio que seja isso.
P8	Sim	Sim	Multiculturalismo, são muitas culturas juntas, e a interculturalidade é a relação dessas culturas.
P9	Sim	Não	Não conhecia o termo interculturalidade, multiculturalismo, esse é mais comum. A diferença entre eles eu não sei.

**Fonte:** sistematização da pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelos participantes das entrevistas no ano de 2024.

Observa-se, conforme apresentado no Quadro 5, que mais de 50% dos entrevistados não conheciam o termo “interculturalidade”, enquanto todos afirmaram conhecer o termo “multiculturalismo”. Em relação à diferenciação conceitual entre os dois termos, a maioria das respostas baseou-se apenas na etimologia das palavras, o que evidencia certa superficialidade formativa quanto ao conhecimento teórico sobre o tema. As respostas demonstram uma compreensão ancorada no senso comum, em que a simples presença de pessoas de culturas diferentes em um mesmo espaço já é entendida como

interculturalidade, desconsiderando os aspectos críticos, relacionais e transformadores desse conceito.

Cabe destacar que os dados sistematizados no quadro resultaram de uma pergunta que emergiu de forma espontânea durante as interações nas entrevistas, à medida que os sujeitos refletiam sobre suas práticas. Por esse motivo, o quadro contempla as respostas de nove participantes, e não de dez, já que uma das entrevistadas respondeu à entrevista por escrito, o que impossibilitou o aprofundamento necessário para essa questão específica.

Embora o conhecimento teórico sobre os termos “interculturalidade” e “multiculturalismo” possa ampliar as práticas pedagógicas, muitos professores conseguem, por meio da experiência, da empatia e da intuição, trabalhar mesmo que de forma empírica a diversidade em sala de aula. No entanto, a formação contínua e o aprofundamento nesses conceitos podem oferecer uma maior compreensão e capacidade para lidar com questões interculturais de maneira mais consciente e estratégica.

Dando sequência à interpretação dos dados e a fim de compreender melhor como se dão as ações de todo o corpo docente em torno e em prol da interculturalidade, parte-se à análise das perguntas: 5. Quais são as práticas específicas que você implementa na sala de aula para promover a interculturalidade e o acolhimento?; 6. Poderia compartilhar um exemplo concreto de uma situação em que você aplicou esses conceitos e como isso impactou o ambiente educacional?; e 7. Como você adapta seu ensino para atender às necessidades culturais diversas dos alunos? Você adapta ou inclui elementos culturais diversos nos materiais e atividades utilizados com as crianças?

A respeito de práticas educacionais específicas para implementar a interculturalidade e acolhimento em sala de aula, as participantes P2, P3, P4 e P5 relatam o seguinte:

**P2 - R: 03**

Roda de conversa só., mas ali no dia a dia mostrar vídeos, mostrar imagens impressas, isso sim (11/06/2024)

**P3 - R: 02**

Eu trabalhei uma historinha com eles, né? da *Menina Bonita do Laço de Fita*, expliquei, mostrei pra eles, olha o fulano tem o cabelinho mais liso, esse aqui, daí eu mostrei os vídeos pra eles, né? De outros países, dos japoneses, pra eles que tem o olhinho puxadinho, né? Expliquei pra eles, já viram japonês? E lá na África

tem a pele mais moreninha, igual a fulana de tal aqui, que é mais moreninha. Mas ela também é linda e maravilhosa, igual ao outro que é mais branquinha. Todos nós somos diferentes e tal. Conversei bastante com eles, mostrando fotos e vídeos. (07/06/2024)

**P4 - R: 03**

Sim, é mais mostrando em vídeos, com fotos, figuras, daí é mais assim. (28/05/2024)

**P5 - R: 03**

Principalmente conversa, né? Conversa aberta com as crianças. Deixando que exponham suas ideias. Já mostrei vários vídeos sobre também. Sempre deixando eles exporem o que eles pensam também sobre isso. (28/05/2024)

É possível perceber pelas respostas das professoras, que a roda de conversa bem como atividades incluindo imagens e vídeos estão bem presentes em seus planejamentos, apenas uma professora citou uma atividade diferente incluindo um livro específico. Atividades como roda de conversa, uso de imagens e vídeos são estratégias comuns e eficazes que os professores utilizam para promover a interculturalidade e o acolhimento na educação infantil. Essas atividades permitem que as crianças compartilhem experiências e conheçam diferentes culturas, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e respeito à diversidade.

Apesar de toda importância que a roda de conversa tem para a educação infantil, o uso quase que exclusivo de apenas um método pode resultar em uma abordagem limitada e monótona, sem explorar a riqueza e a multiplicidade de estratégias que poderiam ser utilizadas. A roda de conversa sem muita diversificação, indica que, embora esta seja uma ferramenta poderosa, a implementação da interculturalidade pode estar limitada em termos de variedade de métodos, a diversidade nas abordagens pode enriquecer o processo de interculturalidade, tornando-o mais envolvente e acessível para as crianças, além de promover um acolhimento mais profundo das várias culturas representadas no ambiente escolar.

Isso pode sugerir a necessidade de ampliar as estratégias para tornar a prática mais dinâmica e abrangente, considerando outras abordagens, como: atividades sensoriais que envolvam diferentes culturas (alimentos, tecidos, sons); projetos colaborativos com a comunidade ou com pais de diferentes origens culturais; exploração de literatura multicultural, com histórias que representem vários grupos étnicos e tradições; músicas e danças tradicionais de diferentes culturas; contação de histórias de várias partes do mundo;

no campo das artes com atividades que envolvam símbolos e tradições culturais; brinquedos e jogos culturais, que trazem experiências de diferentes regiões do mundo.

A falta de formação continuada ou específica sobre o tema da interculturalidade pode fazer com que os professores não se sintam confiantes para diversificar as atividades, assim, a ausência de preparo adequado pode limitar o uso de recursos criativos. Por isso, é importante investir em formações específicas sobre interculturalidade para que os professores possam diversificar suas práticas pedagógicas e enriquecer a experiência das crianças com atividades mais variadas e significativas.

Pontua-se que a escolha das estratégias pedagógicas pelas professoras está diretamente ligada à sua formação e ao repertório de práticas adquiridas ao longo da carreira. Dessa forma, compreender as preferências dos docentes em relação à formação continuada pode contribuir para ampliar a variedade de abordagens utilizadas na promoção da interculturalidade. Diante dessa necessidade de formação, torna-se relevante compreender de que maneira os professores preferem acessar esses conteúdos. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, identificou-se a necessidade de investigar se os professores teriam preferência por formações com oficinas pedagógicas sobre interculturalidade no formato *on-line* ou presencial e se participariam caso essas oportunidades fossem oferecidas.

Como já informado, a pergunta surgiu durante a realização das entrevistas e, dos dez entrevistados, apenas nove responderam, visto que a entrevistada P10 respondeu apenas às perguntas que já estavam estruturadas em formulário, pois o fez por escrito sem contato direto com a pesquisadora, inviabilizando a interação necessária e conseqüentemente a realização desta pergunta a ela. Dos 09 (nove) entrevistados, todos responderam que participariam de formações caso fossem oferecidas. Sobre o formato *on-line* ou presencial, apenas 01 (um) dos 09 (nove) entrevistados disse que tinha preferência no formato *on-line*, a maioria gostaria de ter a participação de forma presencial.

Formações que utilizam *workshops* e oficinas pedagógicas geralmente se beneficiam do formato presencial, pois a prática direta propicia interações mais ricas dinâmicas entre os participantes, favorecendo discussões mais fluidas e trocas espontâneas de experiências. Além disso, *workshops* e oficinas pedagógicas frequentemente envolvem atividades práticas que se beneficiam de um espaço físico, onde

os participantes podem manipular materiais, observar demonstrações e trabalhar em grupos.

Há também um maior engajamento e concentração, visto que os participantes tendem a estar mais focados na atividade, sem as distrações típicas do ambiente virtual, o que pode resultar num maior aproveitamento. Importante ressaltar ainda que o formato presencial oferece oportunidades para fortalecer habilidades sociais, como comunicação, cooperação e empatia, essenciais na educação intercultural. Ademais, o *feedback* de colegas e facilitadores pode ser instantâneo e mais eficaz, permitindo ajustes em tempo real durante as atividades.

Diante da preferência dos professores pelo formato presencial e dos benefícios que ele proporciona para o aprendizado prático e colaborativo, torna-se relevante investigar quais formações já são oferecidas no município. Nesse sentido, destaca-se a análise da pergunta direcionada à Secretaria Municipal da Educação, representada pela coordenação pedagógica geral do município, em resposta à: “A Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) oferece formação para trabalhar com alunos estrangeiros? ”:

**P10 – R: 02**

Não há formação específica, mas orienta-se de forma mais direta, aos coordenadores promoverem no espaço educacional as relações socioafetivas entre professor-aluno e aluno—aluno, nas diferentes situações de interações e brincadeiras. (21/06/2024)

A resposta aproxima-se ao que a coordenadora pedagógica do Cmei investigado respondeu a seguinte pergunta: “Qual a importância, na sua opinião, de incorporar essas perspectivas interculturais, diversidade no ensino para as crianças pequenas, e como são implementadas? ”:

**P9 – R: 01**

Nós já trabalhamos dentro do nosso currículo a diferença, esqueci agora a palavra correta, mas trabalhamos dentro do nosso currículo, as etnias, mas não só isso, nós trabalhamos dentro do nosso currículo as etnias e trabalhamos outro saber, não me lembro, mas trabalha as diferenças já. Semana passada mesmo eu trabalhei. Mas assim, um projeto bem direcionado, não. A gente trabalha, pois está no nosso currículo. (07/06/2024)

A fala da entrevistada P9 corrobora com o Projeto Político Pedagógico do Cmei, o qual não traz nenhum projeto relacionado à acolhimento intercultural. Incluir temas específicos no PPP do CMEI vai além de cumprir diretrizes curriculares, é uma estratégia para tornar esses valores uma realidade vivenciada e compartilhada em toda a comunidade escolar. Ressalta-se que ao incluir um projeto específico como interculturalidade e acolhimento no PPP, a prática intencional e contínua torna-se mais realizável, pois, geralmente, os projetos que estão incluídos no PPP são trabalhados anualmente de forma mais sistemática. Conseqüentemente, com conhecimento e recursos, os professores podem desenvolver atividades que realmente refletem o projeto.

Enquanto o currículo define os conteúdos e objetivos de ensino, o PPP reflete o compromisso coletivo da instituição. Esse documento frequentemente é elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores e, muitas vezes, pais. Quando um tema específico é destacado no PPP, ele passa a orientar as ações de todos os envolvidos, promovendo uma abordagem unificada e coerente. Isso assegura que o tema seja tratado de forma consistente e não apenas em atividades pontuais. Além disso, demonstra que a instituição assume publicamente um compromisso com essa abordagem, reforçando sua identidade e propósito perante a comunidade.

Com relação a essa temática, a entrevistada P6 destaca algo interessante ao responder a seguinte pergunta: Que ações ou comportamentos você considera importante para demonstrar esse respeito, essa valorização das diferentes culturas?

**P6 – R: 03**

Todo mundo teria que trabalhar isso dentro da sala de aula de uma maneira ou de outra. Isso seria muito interessante. Desde pequena já teria essa noção, né, do diferente, do que é cada um, é cada um, eu sou diferente do meu colega, de várias maneiras, de várias formas. No caso, acredito que, na verdade, já tenha no currículo isso, mas daí, tipo, acredito que são trabalhos mais pontuais que é feito, de repente, deveria ser feito algo mais permanente, mais contínuo, né? Não só uma vez, mas, por exemplo, assim, todo mês, você faria alguma ação de diferentes formas, né? Pra criança começar a entender isso, que talvez da maneira como é passado, a criança não entenda. Então, talvez, vamos dizer assim, uma vez por mês você pega aquele tema e trabalha de maneira diferente. Primeiro, racial, depois religião, depois a criança com PCD, aí assim por diante. Ou o caso social mesmo, que tem crianças que acham... que o seu mundo todo mundo vive, né? Ah, minha casa tem isso, eu como isso, eu faço assim... Eu tenho um quarto só pra mim, então todo mundo vive isso. Não, tem crianças que não vivem assim, então... (05/06/2024) (grifos nosso).

O posicionamento da entrevistada P6 a respeito de atividades mais consistentes, intencionais e contínuas, reforça a questão da implementação de um projeto específico no PPP que organize atividades e temas mensais. Dentro do plano de ação, a equipe decide em conjunto o planejamento de temas mensais, como, por exemplo: “valorização das diferentes culturas”, “identidade e pertencimento”, “respeito às diferenças”, “celebração das tradições locais”, entre outros. Atividades mensais podem incluir rodas de conversa, oficinas criativas, contação de histórias, projetos artísticos e culturais, entre outras práticas, permitindo que o tema seja explorado de forma prática e lúdica, facilitando a compreensão e vivência das crianças. Esse formato permite aprofundar cada aspecto da interculturalidade e do acolhimento de maneira focada e prática ao longo do ano.

A entrevistada P6 contribui mais uma vez para esse tema ao responder à questão: “Que sugestões, ideias você tem para melhorar essa promoção da diversidade cultural aqui no Cmei? Alguma coisa que você queira acrescentar? ”:

**P6 – R: 04**

Sabe o que eu acharia interessante? Se a gente fizesse uma feira com as crianças mostrando as diversas culturas. Eu acho que seria legal. Alguma coisa de algum lugar, estado ou país. Alguma coisa assim. Pode ser comida, pode ser traje, pode ser música. Um projeto sobre isso. De repente poderia ser até um projeto anual. Então seria bem interessante para as crianças aprenderem mais sobre culturas diferentes. (05/06/2024)

Por meio das sugestões de boas práticas, P6 reforça aqui que um projeto bem estruturado deve prever a integração com as famílias e a comunidade, pode incluir oficinas abertas, celebrações de datas culturais, e partilha de saberes e histórias. Em acréscimo, o participante P7 traz outras sugestões de melhorias para promoção da diversidade e enfatiza a participação da família no processo:

**P7 – R: 01**

Eu acho que envolver mais os pais seria importante, envolver os familiares, ressaltar a questão de diferenças culturais que elas existem e elas vão existir. Do mesmo jeito que é diferente, haverá discordâncias e elas fazem parte do cotidiano, contanto que se mantenha o respeito, que se mantenha o diálogo. Então eu diria isso, incluir mais os pais, incluir mais os familiares, discutir isso mais com eles, entender a criança, dialogar com a criança, tentar entender a realidade dela, permitir que as aulas propiciem isso também, porque Muitas vezes os professores não têm um tempo hábil para isso, porque eles têm as atividades para aplicar e aí tem a questão do cuidado, da higienização e tudo mais, e esse tempo ele não existe, porque ele é muito curto. Então, algum tipo de política que permita isso, não sei, um dia, um dia

determinada semana que isso possa ser promovido, não sei, algo nesse sentido. (05/06/2024).

Para construir uma comunidade inclusiva e enriquecedora é vital o envolvimento dos pais em atividades promovidas pelo Cmei, pois essa participação pode criar uma conexão mais estreita entre família e escola, promovendo dessa forma um ambiente de confiança e colaboração. Isso é essencial para o desenvolvimento das crianças, as quais se sentem mais apoiadas quando suas famílias estão engajadas nas atividades escolares.

Outra prática integradora na educação infantil envolve os livros que emergem como uma ferramenta poderosa para promover a interculturalidade e o acolhimento, uma vez que oferecerem às crianças oportunidades de explorar diferentes culturas, línguas e modos de vida através da imaginação e da mediação de saberes que a leitura propicia. Através de histórias que refletem a diversidade do mundo, os livros ajudam a construir uma base de empatia e respeito, essenciais para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e inclusivos. A leitura é uma das ferramentas mais poderosas que dispomos para a interação com o ambiente e para a nossa compreensão do mundo, nesse sentido, é necessário que a criança se familiarize com os livros desde o seu primeiro ano de vida.

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. (Freire, 2005, p. 71).

Seja em casa ou na escola, por meio da contação de histórias e durante a pré-alfabetização, a literatura estimula diferentes habilidades nas crianças. Os livros apoiam o desenvolvimento da linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginário, por exemplo.

Dessa maneira, o professor deve resgatar o repertório que toda literatura infantil pode oferecer para apresentar às crianças as diferenças entre as culturas e as pessoas. Além disso, é possível ensiná-las a lidar com as questões de forma ética e ajudá-las a lidar com as emoções e os sentimentos durante seu desenvolvimento.

Sabe-se que os livros e a contação de história são uma das principais atividades realizadas por professores da educação infantil em sala de aula, por isso, os docentes, quando questionados: “Você já trabalhou algum livro literário que trazia uma etnia, uma cultura, uma língua diferente?”, Das 06 (seis) entrevistadas, 03 (três) tiveram respostas muito semelhantes deixando em evidência a utilização de um único livro, como segue:

**P2 – R: 04**

Tem aquele livro que a gente sempre trabalha da... da *Menina bonita do laço de fita* que trabalha a questão da afrodescendência. Esse eu já trabalhei. (grifos nosso) (11/06/2024)

**P3 – R: 03**

Que eu me lembro só esse, da *Menina Bonita do laço de fita*. (grifos nosso) (07/06/2024)

**P9 – R: 02**

Não, nós trabalhamos, agora eu lembrei, nós fizemos um projeto bem grande, eu e a XXXX, sobre etnias. Nós focamos no afrodescendente no nosso projeto. E daí nós trabalhamos a *Menina bonita do laço de fita*. Trouxemos as roupas, se vestimos com as roupas. Mas tem 11 anos que eu tô fora de sala. Isso nós fizemos em 2010, mais ou menos. Fizemos, eu lembrei, mas a gente não estudou a fundo e não aprofundou, mas fizemos um projeto. É porque tem a lei de inclusão dos afros no currículo, por isso que a gente tem, e dos indígenas. (grifos nosso) (07/06/2024)

O livro mencionado pelos professores, *Menina Bonita do Laço de Fita*, da autora Ana Maria Machado, é muito utilizado entre os professores em geral, por ser amplamente conhecido e bem aceito entre esses profissionais. É um livro que está no acervo de todos os Cmeis, visto que a Secretaria Municipal da Educação o distribuiu já há um tempo. Esse livro em especial é muito querido entre os professores, especialmente na educação infantil, pois traz a representatividade e valorização da cultura negra, promove a diversidade e o respeito, além de ter uma linguagem cativante e com belas ilustrações, sem contar que trabalha questões de autoestima e identidade.

A Smed faz a distribuição periódica de variados livros aos Cmeis, como pode ser ratificado por meio da resposta da entrevistada P10, ao ser questionada sobre que recursos ou materiais são disponibilizados aos educadores para apoiar a integração da interculturalidade e do acolhimento em suas práticas:

**P10 – R: 03**

O que tange ao acervo literário infantil. (21/06/2024)

Uma formação específica sobre interculturalidade com oficina pedagógica seria uma grande aliada dos professores, pois, ao apresentar diversidade de recursos como contação de histórias, livros e outras atividades, poderia contribuir para enriquecer o repertório do professor, aguçando sua criatividade e dando o suporte necessário para que este busque alternativas que não se restrinjam apenas a roda de conversa, imagens e vídeos, ou centrar-se em um único livro a respeito da diversidade.

A própria Secretaria Municipal da Educação representada pela coordenação pedagógica geral concorda com o fato da necessidade de formações mais específicas sobre esse tema, como evidência a análise da resposta da seguinte pergunta: “Quais são os desafios e oportunidades específicos enfrentados pelos educadores em um contexto de fronteira?”:

**P10 – R: 04**

A oportunidade está em termos ao nosso redor essa diversidade, porém, os desafios é a ausência de formações mais específicas que elevam esse conhecimento abstrato para o concreto, e sua sistematização nos espaços escolares. (21/06/2024)

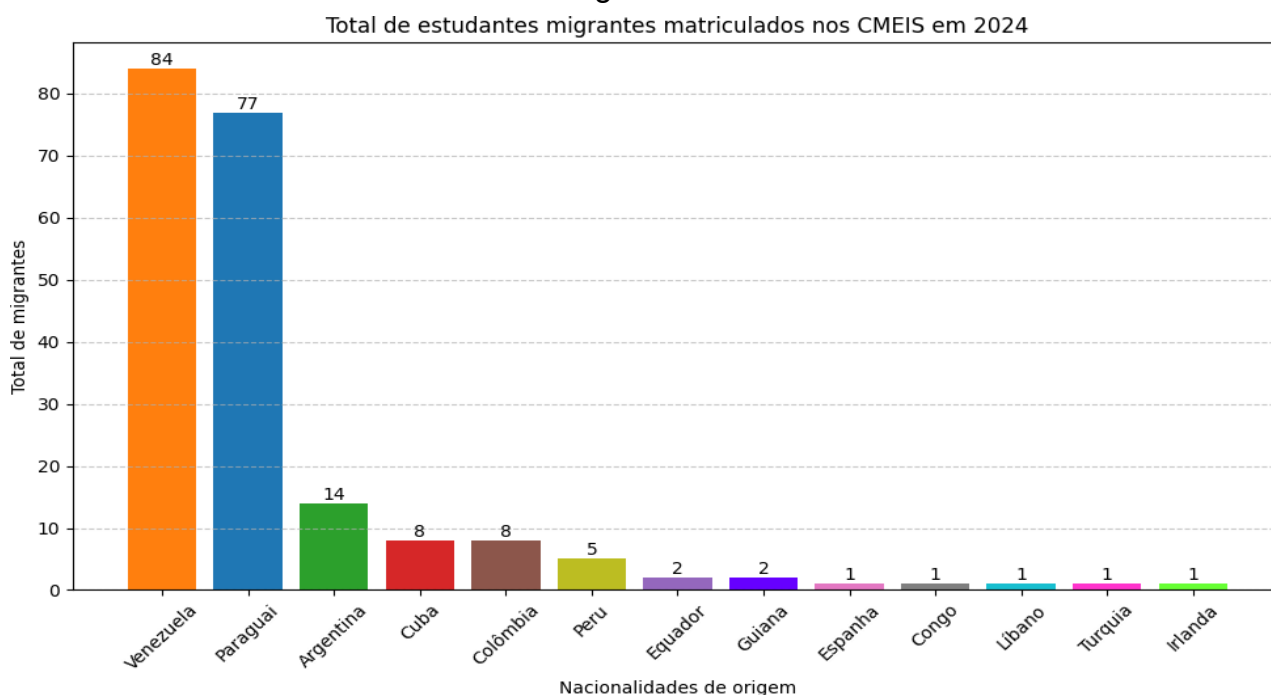
A resposta de P10 destaca a riqueza da diversidade cultural presente em regiões de fronteira como uma oportunidade significativa para o ambiente educacional. No entanto, ela aponta que a ausência de formações específicas para educadores representa um desafio na concretização e sistematização desse conhecimento nos espaços escolares. A resposta indica ainda que, embora não haja uma formação específica para trabalhar com alunos estrangeiros, há uma orientação para que os coordenadores promovam relações sócio afetivas no ambiente educacional.

Essa abordagem visa facilitar a integração e o acolhimento de alunos de diferentes origens por meio de interações e brincadeiras que fortaleçam os vínculos entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. No entanto, considerando o contexto multicultural de Foz do Iguaçu, que abriga estudantes de diversas nacionalidades, a ausência de uma formação específica pode representar uma lacuna significativa.

Segundo dados retirados do mais novo *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu*, para o período de 2024 a 2028 - Decreto Nº 32.607, de 3 de junho de 2024. Em fevereiro de 2024, a cidade alcançou o número de 246 crianças migrantes de 13 nacionalidades diferentes matriculadas em 44

Cmeis do município. Somente 6 Cmeis não apresentam matrícula de nenhuma criança migrante. Conforme pode-se observar, a grande maioria das crianças são de países hispano-falantes - Venezuela, Paraguai, Argentina e Cuba.

**Gráfico 1** - Total de estudantes migrantes matriculados nos Cmeis em 2024.



**Fonte:** Secretaria municipal de educação. Elaboração: Rafaella Silva Ferreira - Doutoranda em Ciências da Computação - IBILCE/Unesp.

Diante dessa diversidade, a capacitação dos educadores para lidar com as particularidades culturais e linguísticas desses alunos torna-se essencial. Nesse sentido, é importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (Smed), em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), desenvolveu iniciativas relevantes, como o *Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino*, implementado em 2020.

O documento orienta as escolas quanto aos procedimentos de matrícula e práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de um acolhimento efetivo. Contudo, embora abranja todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil, suas diretrizes tendem a ser amplas e pouco específicas, não detalhando estratégias adaptadas às

necessidades dessa etapa, que possui características próprias de desenvolvimento e socialização.

Ainda que o protocolo represente um avanço no reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar, sua efetividade depende de fatores que vão além da existência do documento. A ausência de orientações mais precisas para a educação infantil, aliada à carência de formação continuada dos profissionais e à falta de monitoramento sistemático, compromete o impacto da proposta no cotidiano das instituições. Soma-se a isso o fato de que, atualmente, não se sabe ao certo se o protocolo tem sido efetivamente implementado nas escolas da rede municipal, tal incerteza está diretamente relacionada à descontinuidade de políticas educacionais provocada por mudanças de gestão, o que evidencia a fragilidade de iniciativas que não se consolidam como políticas de Estado.

Nesse contexto, a lacuna entre a formulação e a prática revela os limites de ações pontuais e reforça a necessidade de institucionalização, acompanhamento e revisão periódica das políticas de acolhimento, especialmente em regiões marcadas pela mobilidade humana constante, como é o caso de Foz do Iguaçu. Conseqüentemente, a ausência de políticas estruturadas de acolhimento pode dificultar a integração efetiva dos estudantes estrangeiros e limitar o potencial educativo da diversidade cultural presente nas escolas.

Agora, continuaremos analisando as respostas das demais entrevistas a respeito do tema (uso de livros literários que traga uma etnia, uma cultura, uma língua diferente), conforme segue:

**P4 – R: 04**

Um livro, não. (28/05/2024)

**P1 - R: 02**

Tem um livro que eu fiz, uma formação que chama Brincadeiras, e ali fala sobre as brincadeiras dos diversos países, né? Então, a gente foi mostrando para as crianças as imagens, né? Das realidades diferentes, foi bem legal. A princípio, acho que recente foi esse mesmo. (11/06/2024)

A resposta de P4 “Um livro, não.” É bastante breve e pode sugerir que o professor adota outras estratégias ou que não há um repertório específico de livros que aborde essas questões de forma aprofundada em seu cotidiano. Em contraste, a resposta de P1 relata

uma experiência mais positiva com o uso de material literário, ela menciona o uso de um livro que foi indicado por meio de uma formação ofertada pela Smed. A experiência narrada por P1 ressalta a relevância de formações específicas para o desenvolvimento de recursos didáticos que abordem a interculturalidade. Essa formação não só capacita os educadores a utilização e criação de metodologias mais inovadoras, mas também contribui para a concretização de conhecimentos abstratos sobre diversidade em práticas pedagógicas efetivas.

A resposta da entrevistada P1 corrobora com o que a entrevistada P10 traz quando questionada sobre: quais são os principais temas abordados nessas formações oferecidas pela Smed?

**P10 – R: 05**

Temas, que por meio da literatura infantil despertam ao conhecer e conviver com outras pessoas, respeitando suas diferenças. (21/06/2024)

Ambas as respostas evidenciam a importância atribuída à literatura infantil como instrumento pedagógico para promover o conhecimento e a convivência com a diversidade cultural. A resposta de P1, ao relatar a experiência com um livro indicado em uma formação oferecida pela Smed, em que apresenta brincadeiras e imagens de diversos países, corrobora diretamente com a resposta de P10. Ambas enfatizam que a literatura infantil é um recurso central nas formações oferecidas pela Smed para despertar nas crianças o interesse por conhecer e conviver com diferentes culturas, sempre com respeito às diferenças.

Enquanto P1 demonstra na prática como essa abordagem pode ser aplicada no cotidiano da sala de aula, P10 sintetiza essa perspectiva ao destacar que os temas das formações giram em torno do uso da literatura infantil para fomentar a convivência e o respeito mútuo. Essa convergência evidencia a importância de integrar a literatura como ferramenta pedagógica para promover a interculturalidade na educação, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecido pela diversidade.

Já a entrevistada P5 também traz uma proposta diferente ao citar um livro pouco menos conhecido entre os professores:

**P5 – R: 04**

*Abayomi: a menina de trança* de Aniete Abreu. (28/05/2024)

*A Menina de Trança*, de Aniete de Abreu, é uma excelente opção para trabalhar a diversidade na educação infantil, especialmente para enriquecer o repertório de livros que abordam a cultura e a identidade afro-brasileira. Esse livro traz uma perspectiva diferente e criativa, permitindo que os professores ampliem o repertório de histórias, não se limitando somente ao livro *A Menina Bonita do Laço de Fita*, que, embora seja uma obra maravilhosa, muitas vezes acaba sendo a única referência usada. A interculturalidade enquanto tal vai além de apenas uma cultura e visa acolher a diversidade em seu entorno. No caso da escola, pode envolver e integrar o mosaico cultural a partir de práticas integradoras e variadas, seja na temática ou nas ferramentas utilizadas em prol do respeito e do acolhimento.

Aniete de Abreu em *A menina de trança*, apresenta a história de uma menina negra e sua relação com suas tradições e identidade cultural, o que é abordado de maneira lúdica e poética, a narrativa explora a importância das tranças e dos elementos culturais de forma afetiva, permitindo que as crianças apreciem e valorizem as tradições afrodescendentes de maneira leve e acessível. O uso desse livro amplia a representatividade e a valorização da diversidade, oferecendo uma alternativa rica para discutir questões de identidade, respeito e pertencimento, também abre espaço para atividades criativas, como oficinas de criação de *abayomis*<sup>12</sup> e discussões sobre diferentes formas de expressar a beleza e a cultura afro-brasileira.

Diversificar o uso da literatura é essencial para promover uma compreensão mais ampla e inclusiva entre as crianças sobre diferentes culturas e formas de viver, ao variar as obras e os autores, os professores ajudam a expor os alunos a uma gama mais rica de experiências e perspectivas, promovendo o respeito e a empatia. Essa ideia de mediação de leitura sob o viés intercultural será melhor detalhada no próximo capítulo que traz sugestões de boas práticas de acolhimento para com as crianças imigrantes.

---

<sup>12</sup> A boneca Abayomi é uma boneca de pano, sem costura e sem cola, feita de sobras de tecido, amarrados resgatando a forma mais singela do fazer artesanal. Simboliza resistência, sabedoria e preservação da identidade africana, criada por Lena Martins, artesã e educadora popular do Maranhão, na década de 1980. A boneca se tornou comum na arte popular brasileira a partir do movimento de mulheres negras do Maranhão. A boneca não possui demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Disponível em <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/> Acesso em 10/03/25.

Ao promover uma leitura crítica e reflexiva, o professor não apenas valoriza a cultura de seus alunos e da comunidade escolar, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos. No entanto, abordagem como essas nem sempre estão isentas de desafios, por isso, como pode ser observado em algumas das respostas à pergunta: “8. Quais desafios você encontra ao tentar integrar uma perspectiva intercultural em suas práticas na Educação Infantil? ”, a participante P5 declara:

**P5 – R: 05**

Eu vou colocar o tempo como empecilho, porque assim, material, hoje em dia a gente tem a internet, né? A gente tem tudo, tem livros, o CMEI tem, se não tem a gente busca. Então, assim, a questão não é material não, mas o tempo sim. Isso a gente pede também, eles compram. Então, assim, o tempo sim, o tempo falta. O tempo falta, você acaba tendo que trabalhar em casa, né? Às vezes, se você quer fazer uma coisa diferente pra poder atingir o objetivo. (28/05/2024)

Quanto aos desafios encontrados durante a trajetória docente, a questão do tempo como empecilho para integrar uma perspectiva intercultural em sala de aula é muito comum e revela desafios estruturais enfrentados pelos professores. As razões mencionadas pela professora refletem a sobrecarga de demandas burocráticas e pedagógicas que, frequentemente, reduzem a autonomia docente e dificultam práticas reflexivas e inovadoras. Ou seja, as exigências administrativas e pedagógicas da secretaria de educação frequentemente priorizam relatórios, planejamentos padronizados e cumprimento de metas, deixando pouco espaço para práticas criativas. Essas demandas transformam a hora-atividade em um momento mais de “tarefa obrigatória” do que de reflexão pedagógica.

Uma sugestão seria de que a Smed reduzisse o volume de burocracias e focasse em orientar e apoiar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, incluindo a interculturalidade. Quando os professores não têm tempo ou acesso a formações e recursos que os ajudem a compreender e aplicar a interculturalidade na prática, isso dificulta sua implementação no dia a dia. Assim, o tema acaba sendo relegado ao segundo plano diante de outras demandas consideradas mais urgentes.

Por isso, seria interessante a promoção de formações durante o horário de trabalho, com exemplos práticos de como integrar a perspectiva intercultural na rotina da educação infantil e avaliar como a hora-atividade é utilizada, priorizando o planejamento pedagógico em vez de tarefas acessórias seriam soluções possíveis. Promover também a parceria

entre os professores, criando momentos de troca e compartilhamento de boas práticas, poderia enriquecer o repertório coletivo sem demandar mais tempo individual.

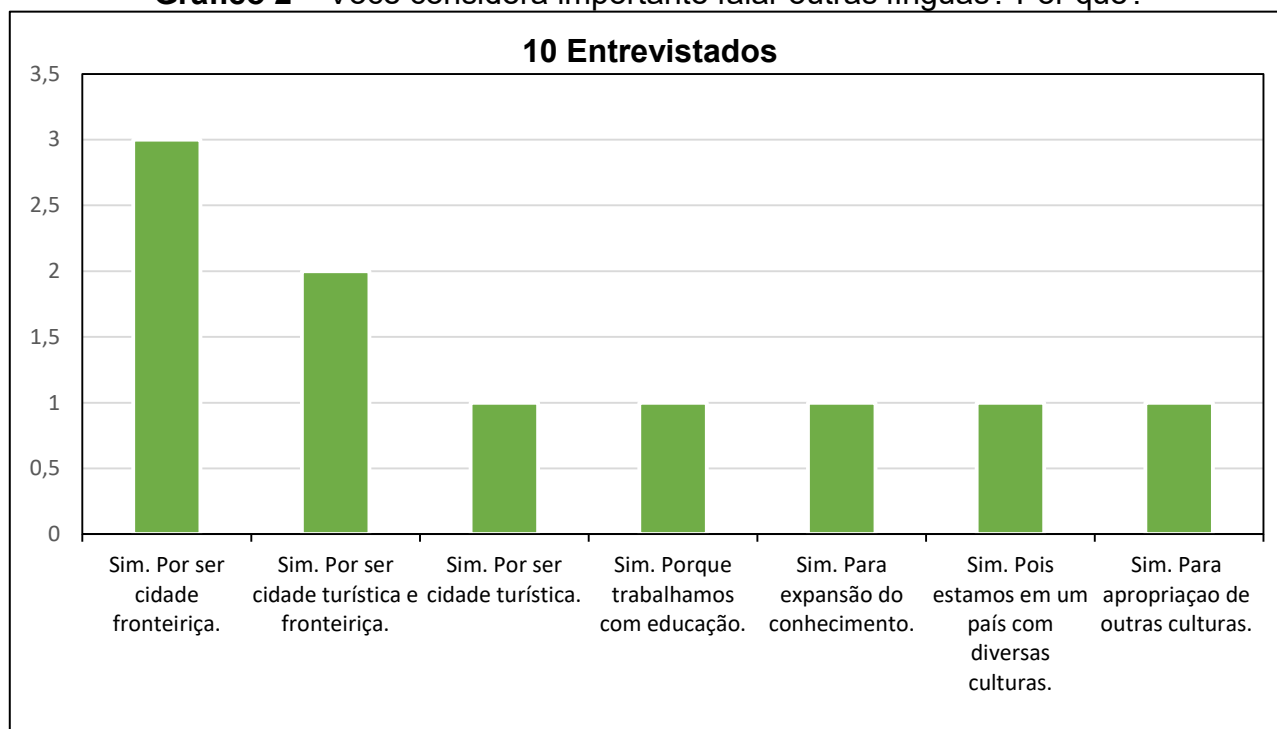
### 5.2.2 Campo da Linguagem e Acolhimento: O Papel das Línguas na Convivência Intercultural

Para que a perspectiva intercultural seja efetivamente integrada à educação infantil, é fundamental considerar o contexto sociolinguístico em que os professores atuam. Iniciativas como formações práticas durante o horário de trabalho e momentos de troca entre docentes podem contribuir para a construção de um repertório pedagógico mais alinhado à realidade local.

Localizada na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, Foz do Iguaçu apresenta um cenário linguístico único, onde o português, o espanhol e o guarani convivem em um fluxo constante de trocas e adaptações. Diante dessa realidade, percepções e práticas que evidenciam a importância das línguas na construção de identidades e na promoção do diálogo intercultural são importantes, visto que a convivência entre diferentes línguas e culturas é parte do cotidiano.

Sabe-se que a questão linguística é, por vezes, uma barreira comunicativa que afeta direta e indiretamente tanto alunos como professores. Refletindo a este respeito, foram elaboradas algumas questões sobre a importância de falar outras línguas, os idiomas de interesse, as dificuldades enfrentadas e as línguas consideradas essenciais.

A partir das respostas foi possível mapear, por meio de gráficos, as opiniões e as reflexões sobre o papel das línguas na promoção do acolhimento e da convivência intercultural. O Gráfico 2 traz o posicionamento das participantes em torno da importância de se falar outras línguas:

**Gráfico 2 – Você considera importante falar outras línguas? Por quê?**

**Fonte:** Sistematização feita pela pesquisadora a partir das entrevistas feitas durante o ano de 2024.

A pergunta do Gráfico 2 buscou identificar as percepções sobre a importância de falar outras línguas, considerando diferentes contextos e justificativas. As respostas fornecidas pelos participantes revelam um panorama diversificado, relacionando temas mais específicos como o contexto geográfico, citando Foz do Iguaçu como cidade fronteira e turística, bem como temas mais amplos, como a expansão do conhecimento e a apropriação de culturas. Apesar da diversidade, foram identificados três principais grupos temáticos que estão interrelacionados: “por ser cidade fronteira”, “por ser cidade turística e fronteira”, “por ser cidade turística”. Tais justificativas refletem a relevância do contexto em que os participantes estão inseridos, pois a cidade possui características que demandam o uso de outras línguas, como a localização em área fronteira e o turismo que, naturalmente, promove o contato com diferentes línguas.

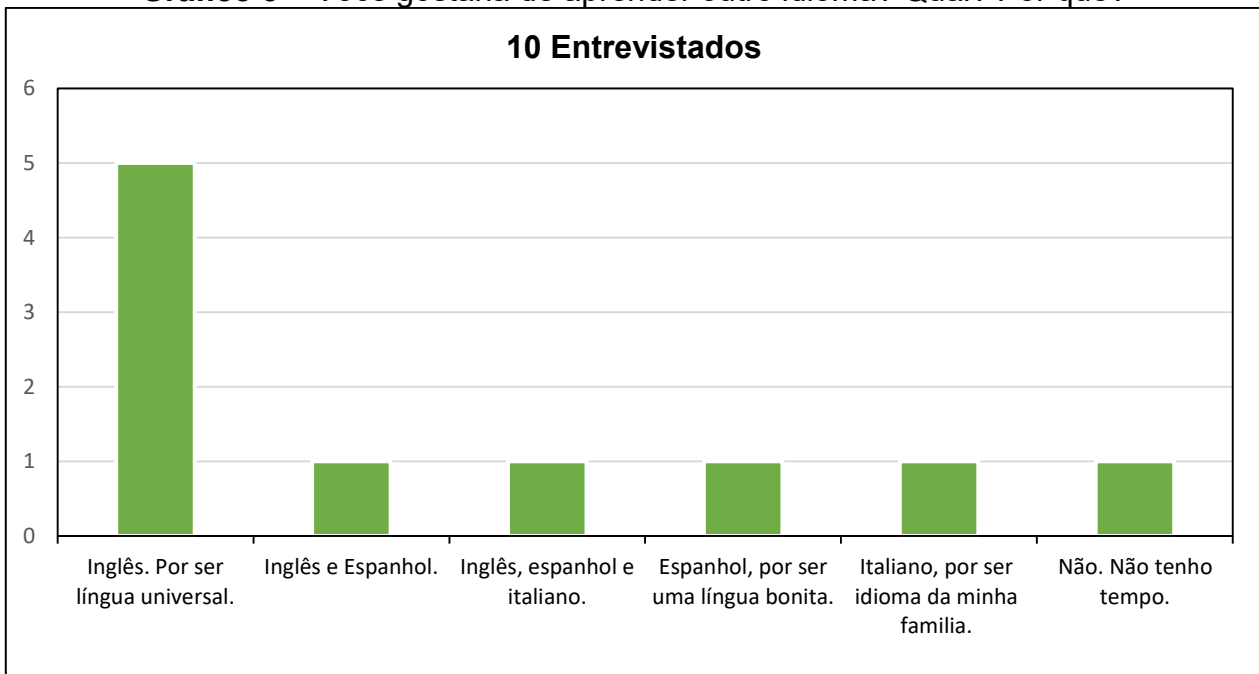
As demais respostas indicam uma valorização do ensino de línguas como uma ferramenta para o aprimoramento profissional e como meio de ampliar o repertório cultural e intelectual. Observa-se o reconhecimento da importância de aprender outras línguas para fomentar o respeito e a convivência com a diversidade cultural presente na cidade, essa perspectiva reforça a dimensão intercultural do aprendizado de línguas. Por conseguinte,

os participantes reconhecem tanto os benefícios práticos ligados ao contexto local quanto os aspectos educacionais que o domínio de outras línguas proporciona. Dessa forma, a análise sugere que, em um contexto de formação ou planejamento educacional, seria relevante explorar abordagens que conectem o aprendizado de línguas à realidade local, à valorização da diversidade cultural e à promoção de competências interculturais.

A análise da primeira pergunta revelou que os participantes reconhecem a importância de falar outras línguas, seja por razões práticas, culturais ou educacionais. Contudo, compreender a valorização do aprendizado de idiomas não se limita a identificar os “porquês”, mas também envolve explorar o desejo pessoal em adquirir novos conhecimentos linguísticos.

Nesse sentido, a pergunta interpretada pelo gráfico 3 a seguir, busca compreender essa perspectiva, investigando o interesse real dos respondentes em aprender uma nova língua, as línguas de maior interesse e as motivações individuais que sustentam esse desejo.

**Gráfico 3 – Você gostaria de aprender outro idioma? Qual? Por quê?**



**Fonte:** Sistematização feita pela pesquisadora a partir das entrevistas feitas durante o ano de 2024

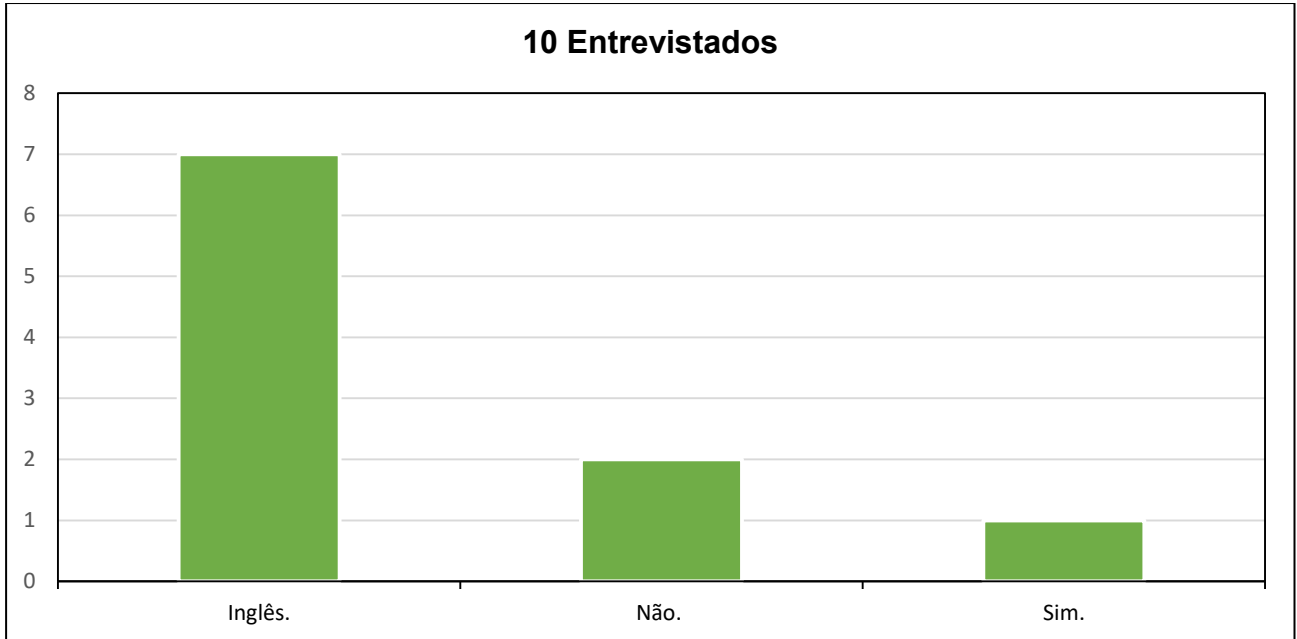
Dentre os 10 (dez) respondentes, 09 (nove) demonstraram interesse em aprender outra língua, evidenciando o reconhecimento da relevância do aprendizado de línguas; e 1

(uma) pessoa afirmou não ter interesse, justificando a falta de tempo. A resposta negativa, baseada na falta de tempo, assim como refletida anteriormente em relação ao planejamento e as burocracias inerentes à profissão docente, pode indicar um desafio prático que impede algumas pessoas de buscar esse aprendizado, mesmo reconhecendo sua importância.

Ao observar o Gráfico 3 verifica-se que a língua inglesa foi mencionada 7 vezes como o idioma mais desejado, sendo justificada por sua característica de “língua universal”. Essa escolha reflete o reconhecimento de sua utilidade global, tanto em contextos profissionais e sociais, como turísticos. Já a língua espanhola, com 3 menções, sendo 2 delas junto com o inglês, aparece tanto por razões práticas quanto pessoais (ex: achar a língua bonita). A escolha do referido idioma está relacionada ao contexto da cidade, por ser fronteira com Argentina e Paraguai. No caso da língua italiana, apesar de menos frequente, foi citado por dois participantes, um deles destacando o vínculo familiar como motivação. Esse dado evidencia como fatores emocionais e culturais também podem influenciar a escolha da segunda língua.

Por fim, foi possível perceber que o reconhecimento da importância de falar línguas, especialmente em contexto de turismo e fronteira, está alinhado com a preferência pelo inglês (7) e espanhol (3). As motivações variam entre necessidades práticas e interesses pessoais ou culturais. A única barreira explicitamente mencionada foi a falta de tempo, que indica a necessidade de iniciativas que promovam o aprendizado de línguas de forma acessível e adaptável às rotinas destes profissionais.

Já o Gráfico 4 ilustra a relação dos participantes em aprender uma segunda língua, demonstrando se tiveram ou não dificuldades em aprendê-la:

**Gráfico 4 – Tem ou teve alguma dificuldade para aprender uma língua que não conhecia?**

**Fonte:** Sistematização feita pela pesquisadora a partir das entrevistas feitas durante o ano de 2024

A maioria dos respondentes mencionou o inglês como o idioma que apresentou dificuldades, contudo, um deles não especificou a língua; enquanto dois participantes relataram não ter enfrentado problemas no processo de aprendizagem. Esses dados indicam que o aprendizado de inglês é percebido como desafiador para a maior parte dos participantes, refletindo uma possível barreira comum em relação à língua mais procurada para estudo.

O fato de 7 pessoas apontarem o inglês como um idioma desafiador levanta questões sobre os possíveis fatores que dificultam seu aprendizado. Esses fatores podem incluir: 1. Aspectos linguísticos: diferenças gramaticais, de pronúncia ou vocabulário em relação ao português; 2. Metodologia de ensino: métodos pouco acessíveis, falta de materiais adequados ou professores capacitados; 3. Contexto socioeconômico: dificuldade de acesso a cursos de qualidade ou recursos tecnológicos; e 4. Falta de prática: limitação de oportunidades para imersão ou uso da língua em contextos reais.

Dois pessoas relataram não ter enfrentado dificuldades para aprender outros idiomas. Isso pode estar relacionado a experiências educacionais anteriores bem-sucedidas, maior exposição a contextos bilíngues ou multilíngues, ou até mesmo facilidade

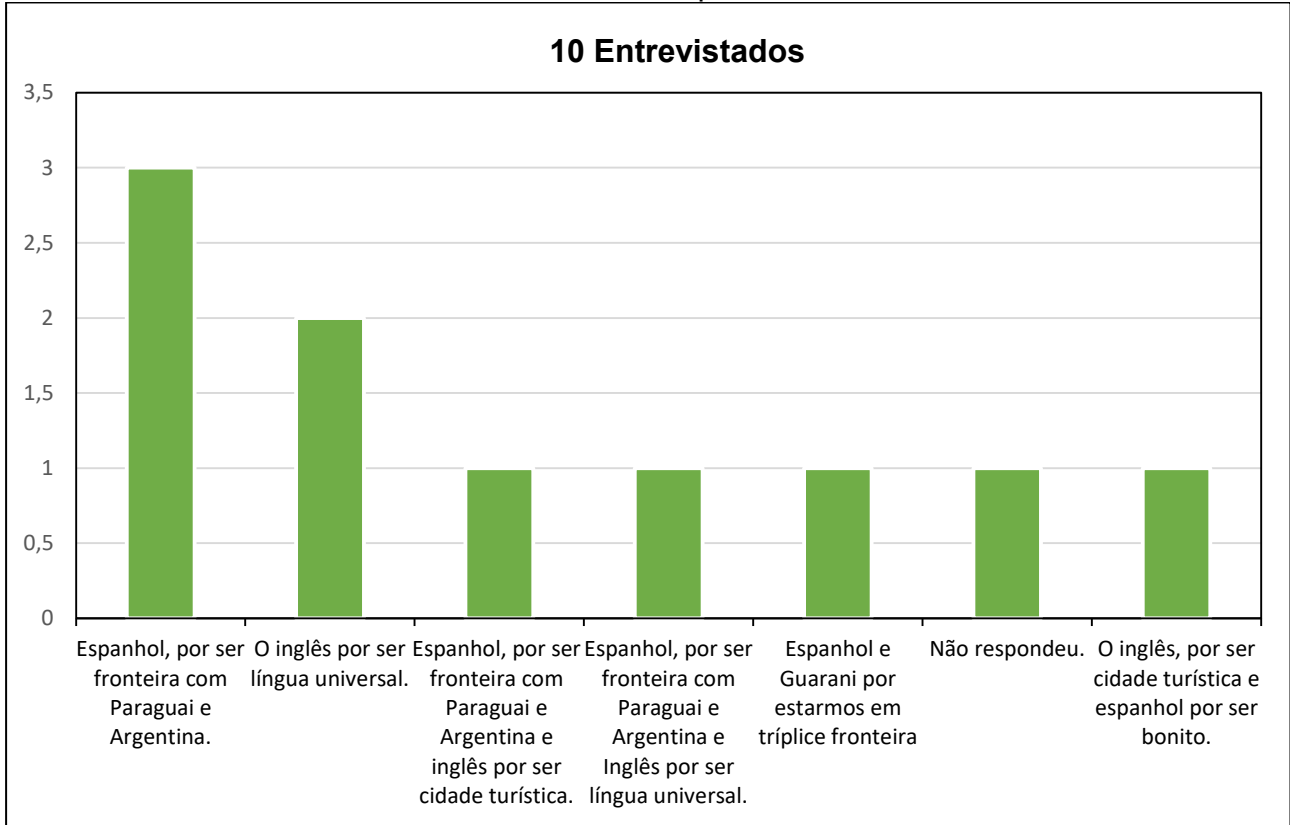
natural em aprender línguas. Essas respostas, embora minoritárias, mostram que é possível desenvolver abordagens que minimizem barreiras no aprendizado de línguas para outros indivíduos. Uma pessoa respondeu que teve dificuldades, mas não especificou o idioma. Essa resposta pode apontar para barreiras gerais no aprendizado de línguas, como: falta de tempo ou motivação, dificuldades com métodos tradicionais de ensino e/ou barreiras emocionais, como ansiedade ou insegurança.

Embora o inglês tenha sido amplamente mencionado como o idioma mais desejado, ele também é percebido como o mais desafiador. Isso sugere que, apesar do interesse, barreiras práticas e pedagógicas podem impactar a motivação e o progresso no aprendizado. Neste sentido, a maioria dos participantes enfrenta dificuldades no aprendizado do inglês, o que reflete um padrão comum em relação a esse idioma, considerado essencial em contextos globais. Embora algumas pessoas relatem não ter dificuldades, a percepção geral é de que aprender uma nova língua envolve barreiras significativas, seja no nível individual ou estrutural.

Com base nas respostas da terceira pergunta sobre as dificuldades no aprendizado de línguas, é possível perceber que as barreiras enfrentadas pelos educadores ao aprender novas línguas estão diretamente relacionadas às necessidades linguísticas percebidas no contexto de trabalho e à relevância cultural do ambiente em que estão inseridos.

Logo, as respostas quantificadas a seguir no Gráfico 5 mostram uma valorização clara das línguas conectadas ao contexto geográfico e cultural local, assim como da relevância global do inglês. Os dados levantados refletem a importância prática do espanhol para a comunicação cotidiana na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, cuja presença constante de turistas e a interação com culturas vizinhas tornam-no um idioma essencial no contexto regional.

**Gráfico 5 –** Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar? Por quê?



**Fonte:** Sistematização feita pela pesquisadora a partir das entrevistas feitas durante o ano de 2024

Apesar da língua espanhola ter recebido uma consideração maior em resposta à pergunta: “Quais são as línguas que você considera mais importante e nós deveríamos falar? Por quê? ”, o “inglês” ainda manteve a preferência por ser considerada uma “língua universal”. Essa percepção reforça a ideia de que o inglês é uma língua de conexão global, útil tanto para o turismo como para a comunicação internacional, especialmente em uma cidade turística como Foz do Iguaçu. As respostas mostram a percepção da complementaridade entre o espanhol, usado em interações locais e regionais, e o inglês, associado ao alcance global. Já as demais respostas combinam aspectos práticos (uso no turismo) com uma valorização subjetiva e cultural (beleza da língua espanhola). Por fim, um participante preferiu não responder, isso pode refletir falta de opinião formada sobre o tema ou dificuldade em compreender a importância das línguas no contexto local e global.

Ao refletir sobre as informações presentes no Gráfico 5, pode-se inferir que a proximidade com Paraguai e Argentina coloca o espanhol como uma língua prática e essencial para interações cotidianas e turísticas, enquanto o guarani, citado por apenas uma pessoa, representa um reconhecimento da riqueza cultural e linguística da tríplice fronteira, onde a valorização de línguas indígenas pode reforçar a identidade intercultural.

No contexto da educação infantil, o reconhecimento da importância do espanhol, do inglês e do guarani traz reflexões para a prática pedagógica, pois relaciona-se com a necessidade de valorização da identidade local. O espanhol e o guarani refletem a necessidade de fortalecer a relação das crianças, principalmente paraguaias, com o ambiente cultural e geográfico em que vivem. Um exemplo prático seria introduzir palavras e expressões básicas em espanhol e guarani em atividades lúdicas, como músicas e brincadeiras. Ações como estas poderiam ajudar as crianças a reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural em movimento nesta tríplice fronteira.

O inglês, associado à ideia de língua universal, sugere que os educadores veem sua inclusão como forma de ampliar as perspectivas futuras das crianças. Incorporar músicas infantis em inglês ou saudações básicas no dia a dia escolar pode ser uma maneira de introduzir o idioma de forma lúdica e acessível.

Vale acentuar que a combinação de línguas locais (espanhol e guarani) e globais (inglês) valoriza a diversidade e ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito pela diversidade cultural e linguística, de maneira igualitária, isto é, sem que uma língua seja considerada “melhor” do que a outra. Dessa forma, projetos interculturais que celebrem a tríplice fronteira e as línguas faladas na região, como festivais com apresentações culturais, contação de histórias em diferentes línguas ou exposição de tradições locais e globais são formas de valorizar a identidade local, ao qual tanto docentes quanto discentes estão inseridos.

Com base nas respostas, algumas ações podem ser sugeridas, como: incentivar o uso do espanhol e guarani no ambiente escolar; oferecer formação específica para os professores, com foco no uso dessas línguas em atividades simples, como rodas de conversa, músicas e contação de histórias; promover o aprendizado lúdico do inglês; Introduzir o inglês em atividades diárias de forma natural, como músicas infantis ou jogos com vocabulário básico; desenvolver projetos que combinem o aprendizado de línguas com

a valorização das culturas envolvidas, como a integração de culinária típica, artesanatos ou tradições das três nações da tríplice fronteira. Apoiar a formação continuada dos professores; disponibilizar cursos sobre ensino intercultural e o uso de múltiplas línguas na educação infantil para que os educadores se sintam mais preparados para implementar essas práticas no dia a dia.

Por fim, após análise dos gráficos, foi possível perceber que a maioria dos professores demonstrou interesse em aprender outros idiomas, principalmente inglês e espanhol, o que é um indicador positivo para a implementação de práticas interculturais. Contudo, as limitações de tempo e a falta de incentivo podem reduzir a motivação para esse aprendizado contínuo.

As respostas mostram ainda uma consciência sobre a necessidade de alinhar o ensino de línguas às especificidades culturais de Foz do Iguaçu, como a tríplice fronteira, mas também de introduzir elementos globais. Isso ressalta a importância de práticas interculturais que conectem o local ao global, promovendo uma educação que respeite as identidades regionais sem deixar de ampliar os horizontes culturais das crianças.

A educação infantil, como primeira etapa da formação, tem um potencial significativo para introduzir crianças a diferentes culturas e línguas de maneira lúdica e significativa. Ao final, essa análise destaca a importância de integrar a interculturalidade e o ensino de línguas no currículo da educação infantil como um caminho para formar cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para um mundo plural. Além disso, o papel do educador é central, mas para que ele atue de forma eficaz, precisa contar com suporte contínuo e recursos adequados.

### 5.3 PERCEPÇÕES E ATITUDES DAS FUNCIONÁRIAS DA MERENDA E SERVIÇOS GERAIS

No contexto da educação infantil, funcionários como merendeiras e zeladores desempenham papéis essenciais na promoção de um ambiente acolhedor e culturalmente sensível, além de suas funções operacionais, esses profissionais têm interações frequentes e significativas com as crianças, as famílias e a equipe pedagógica, o que os coloca em uma posição estratégica para contribuir com práticas de acolhimento e valorização da diversidade.

Neste sentido, as entrevistas realizadas buscam compreender como esses atores percebem e vivenciam a educação intercultural no cotidiano do Cmei, identificando suas perspectivas, desafios e contribuições para um espaço mais inclusivo. Dessa forma, a primeira pergunta a ser refletida é: “Como você enxerga a diversidade cultural entre as crianças, suas famílias e os funcionários do Cmei? ”. Destaca-se a resposta da participante F4:

**F4 - R: 01**

Vou falar pelo Cmei, que é onde eu comecei agora, sou nova nessa área de educação, e eu vejo esse acolhimento aqui, eu vejo pela coordenadora, que ela acolhe, ela tem um olhar assim da criança, se ela não tá com calçadinho, se ela não tá bem vestidinha, se ela não tá... Então eu vejo um acolhimento, vejo amor, vejo respeito, assim, isso é o que eu vejo. (22/05/2024)

A entrevistada demonstra por meio de sua resposta, como o acolhimento vai além do currículo pedagógico e envolve práticas cotidianas e gestos simples que refletem empatia e cuidado. A participante, mesmo sendo nova na área da educação, reconhece e valoriza a sensibilidade da coordenadora pedagógica, em atender às necessidades das crianças, como a preocupação com sua vestimenta ou bem-estar. Esse olhar atento e amoroso reforça o respeito à diversidade cultural e social presente no Cmei, evidenciando que o acolhimento intercultural começa com pequenas ações que reconhecem a dignidade e a individualidade de cada criança, como destaca a participante F5:

**F5 - R: 01**

Sim, é muito importante. Porque aí você tem que tentar, tipo nós que já somos, né, que lida com eles assim, tentar pelo menos chegar mais próximo, aproximar, pra poder tá entendendo, pra poder também ele se sentir bem, acolhido, né? Porque imagina você fora do lugar que ninguém fala seu idioma. Eu acho que a pessoa fica

até, fica assustada, né? Tem que se adaptar à situação, né? Tem pessoas de todos os lugares, né? Acho que aí que entra, tipo, a inclusão, né? (22/05/2024)

A resposta da entrevistada reflete uma percepção sensível sobre os desafios enfrentados por crianças e famílias em um contexto intercultural, especialmente em uma região de fronteira. Ao destacar a importância de “aproximar” e “entender”, a participante ressalta a necessidade de criar vínculos e promover um ambiente acolhedor para que todos se sintam pertencentes e confortáveis no Cmei. Sua fala aponta para a empatia como um elemento central no acolhimento, considerando o impacto emocional de estar em um lugar onde o idioma e os costumes podem ser diferentes.

Além disso, ela reconhece a pluralidade cultural (“tem pessoas de todos os lugares”) e conecta essa diversidade à necessidade de inclusão, enfatizando que o Cmei tem um papel ativo em ajudar as crianças e suas famílias a se adaptarem. A inclusão, nesse contexto, não é apenas uma questão institucional, mas também um esforço humano e relacional que envolve compreender as diferenças e valorizar cada indivíduo.

A entrevistada F2, traz outra perspectiva, trazendo à tona a complexidade que surge da convivência entre diferentes culturas, línguas e demandas específicas, como as necessidades de crianças autistas:

**F2 - R: 01**

É um pouco difícil. Porque daí junta muita coisa, né? E os professores têm que estar muito preparados, porque é muita coisa. Além disso, não é só os idiomas, têm essas crianças doentes também, que vêm com problema. Tem sala e tem três, entendeu? Cada um com problema diferente, então isso mexe muito até com o psicológico do professor, né? (22/05/2024)

A resposta dessa participante revela um olhar crítico sobre os desafios enfrentados pelos profissionais no contexto da diversidade cultural e das necessidades específicas presentes no Cmei. Ao destacar que “junta muita coisa”, a entrevistada aponta para a complexidade do trabalho educativo em um ambiente intercultural, onde as diferenças culturais, os idiomas e as demandas relacionadas às crianças com necessidades especiais coexistem.

O comentário sobre a preparação dos professores evidencia uma preocupação com a formação adequada para lidar com essa diversidade. A menção às crianças autistas, com

“problemas diferentes”, sublinha a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem não apenas as questões culturais, mas também as demandas individuais de cada criança. Além disso, a referência ao impacto psicológico nos professores demonstra como esses desafios podem repercutir no bem-estar dos profissionais, apontando para a importância de suporte emocional e institucional.

Essa análise reforça que o acolhimento intercultural no Cmei não está restrito à interação com as crianças e suas famílias, mas também envolve a preparação, a valorização e o cuidado com os próprios educadores, que desempenham um papel central no fortalecimento de uma cultura de respeito e inclusão. O cenário descrito pela participante revela a urgência de estratégias e formações que integrem a diversidade cultural e a inclusão, promovendo um ambiente equilibrado tanto para as crianças quanto para os profissionais.

Já a entrevistada F3 amplia o olhar ao destacar a diversidade religiosa como um aspecto marcante no ambiente, reconhecendo a importância do respeito às escolhas individuais e a busca por estratégias práticas para superar barreiras, como as linguísticas, como segue:

**F3 - R: 01**

Eu percebo mais diferença de religião. Mas daí até a gente entende, porque cada um tem uma escolha. As línguas, assim, não têm muito, né? Porque se a gente prestar bastante atenção, a gente consegue até se comunicar, né? (22/05/2024)

A resposta dessa participante traz à tona uma percepção mais focada na diversidade religiosa como aspecto marcante dentro do Cmei, evidenciando como as diferenças culturais podem se manifestar de maneiras variadas além da questão linguística. Ao afirmar que “cada um tem uma escolha”, a entrevistada demonstra uma atitude de respeito e aceitação em relação às diferentes práticas e crenças religiosas presentes no ambiente.

No que diz respeito às línguas, a participante minimiza a dificuldade de comunicação ao destacar que, com atenção e esforço, é possível superar as barreiras linguísticas. Essa perspectiva sugere que, embora o idioma seja um elemento relevante da diversidade cultural, ele não é percebido como um obstáculo intransponível no cotidiano do Cmei.

Torna-se evidente que o acolhimento intercultural também envolve reconhecer e respeitar aspectos menos tangíveis da diversidade, como a religião, enquanto se busca

estratégias práticas e acessíveis para lidar com as diferenças, como o esforço consciente na comunicação. A fala da participante reflete um equilíbrio entre empatia e pragmatismo, destacando que a convivência intercultural exige tanto respeito pelas escolhas individuais quanto ações concretas para facilitar a interação e o entendimento mútuo.

As falas das entrevistadas apontam para a importância de práticas educativas baseadas na empatia, no respeito às diferenças e no fortalecimento de estratégias inclusivas que acolham não apenas as crianças, mas também suas famílias e os profissionais que vivenciam diariamente esses desafios. Contudo, as respostas também revelam a necessidade de maior preparo e suporte emocional para os educadores, de modo a equilibrar as demandas da diversidade com a promoção de um ambiente saudável e acolhedor para todos.

Assim, o acolhimento intercultural não se limita à adaptação às diferenças, mas se configura como um processo dinâmico e coletivo, que demanda a construção de um espaço onde a pluralidade seja reconhecida, respeitada e valorizada como elemento central da prática educativa. Compreende-se que acolher a diversidade é apenas uma parte do processo, também é fundamental refletir sobre a importância de valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes nesse espaço, um aspecto que contribui diretamente para o fortalecimento de relações mais harmoniosas e para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

Nesse sentido, a próxima questão (Qual a importância, na sua opinião, de valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes no ambiente do Cmei?) Busca explorar como os participantes entendem essa valorização cultural no contexto do Cmei. As entrevistadas F2 e F3 responderam de forma sucinta:

**F2 - R: 02**

Sim, sim. Dentro do Cmei é muito importante, tanto dentro quanto em qualquer lugar. É importante. (22/05/2024)

**F3 – R: 02**

Ah, é importante, né? (22/05/2024)

Já as entrevistadas F4 e F5, responderam de forma mais ampla, trazendo reflexões mais aprofundadas, estas demonstraram enxergar a questão do acolhimento em sua essência:

**F4 – R: 02**

A importância vai na vida dessa criança. É como eu te falei, é herança, né? Se você dá coisas boas, quando você vê uma criança assim, às vezes, ah, por que essa criança é assim? Ela deu o que ela recebeu. Então, se ela recebe um acolhimento, se ela recebe um carinho, se ela recebe uma boa alimentação, vai passar um milhão e meio de anos, ela sempre vai levar aquilo lá. Ela vai lembrar. Quando eu trabalhei no Infante Juvenil, às vezes as crianças, como eles vinham da rua, vinha do Sense, às vezes eles falavam feio com a gente. mas eu sempre entendi assim, eles dão o que eles recebem, mas o que você dá ali, o carinho que você dá ali, a refeição que você dá com amor, a atenção que você dá, naquele momento ele não vai demonstrar pra você, mas vai chegar um momento que ele vai lembrar, nossa, aquela tia, aquela tia da limpeza, ela me falou assim, aquela tia da merenda me falou assim, aquela educadora, aquela coordenadora, ele vai sentir, isso aí ele vai carregar, como quando você ofende, quando você maltrata, vai carregar, o acolhimento, o carinho, o amor também vai carregar. (22/05/2024 – grifos nosso)

**F5 – R: 02**

Primeiramente, você tem que ter respeito e, segundo, você tem que acolher bem ali, né? Tratar bem, né? Ter todo aquele carinho, aquela.... Você se importar ali, né? Dar aquelas condições, né? Na verdade, é o acolhimento. Tipo, na nossa parte aqui, fazer uma boa refeição, como que é gostoso e tal. E eu acho que a questão de... é indiferente de cada situação ali de... religião, de crença e síndrome também. É o respeito. Você tem que respeitar, cada um tem a diferença entre os outros, né? E aí fica no tratamento, no acolhimento, né? Chega assim o amor também, né? O carinho, né? A afetividade, né? (22/05/2024)

Todas as participantes concordam sobre a importância do respeito às diferentes culturas, reforçando a ideia de que esse respeito não é apenas uma exigência institucional, mas um valor que deve ser praticado em todos os contextos sociais. A entrevistada F4 foi especialmente rica ao destacar que o que a criança vivencia no Cmei se torna uma herança emocional e comportamental. O acolhimento, carinho e cuidado transmitidos pelos adultos são internalizados pelas crianças, marcando suas memórias e influenciando suas ações no futuro. Essa visão reforça a responsabilidade compartilhada de todos os profissionais (não apenas educadores) em oferecer experiências positivas e respeitadas.

O preparo das refeições é mencionado como um ato significativo de acolhimento, carregado de simbolismo cultural e emocional. Servir uma boa refeição “com amor” vai além do ato técnico; é uma forma de transmitir respeito e cuidado. As falas apontam que pequenos gestos, como a forma de se comunicar e tratar as crianças, possuem um impacto duradouro e contribuem para a formação de sua identidade.

As respostas destacam ainda que respeitar diferenças culturais, religiosas e até mesmo condições específicas, como síndromes, é parte integral do acolhimento no Cmei. Esse respeito é entendido como um princípio norteador do trabalho diário e uma forma de inclusão. Profissionais como merendeiras e serviços gerais, muitas vezes invisibilizadas dentro da estrutura escolar, tendem a desenvolver um olhar mais sensível para o acolhimento justamente porque vivenciam/vivenciaram situações de marginalização e desvalorização. Essa experiência pode gerar um senso mais profundo de empatia, pois elas compreendem na prática o impacto de não serem plenamente reconhecidas.

Isso nos leva à questão de que formações, por si só, não garantem um acolhimento mais humano e sensível. Afinal, o acolhimento não se resume a técnicas, mas está enraizado nas vivências, na trajetória pessoal e na forma como cada indivíduo sente e entende o outro. Como a participante F4 bem apontou em sua fala, “cada pessoa só consegue dar aquilo que recebe/sente”. Isso abre espaço para pensar em processos formativos que não apenas ofereçam conteúdos técnicos, mas que também promovam espaços de escuta, troca de experiências e fortalecimento do senso de pertencimento de todos os profissionais do Cmei, independentemente de seus cargos. Talvez a valorização dessas funções, que são essenciais para o bem-estar das crianças, possa ser um caminho para ampliar ainda mais esse acolhimento genuíno.

As entrevistas revelaram que as merendeiras e profissionais de serviços gerais têm um papel ativo e consciente na promoção da educação intercultural. Atribuem à sua atuação uma relevância que transcende a esfera prática, assumindo um compromisso com o bem-estar emocional e o respeito às diversidades culturais das crianças e suas famílias. Esse engajamento dos profissionais não docentes pode ser explorado como um recurso pedagógico valioso. Eles podem contribuir diretamente para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor, fortalecendo o senso de pertencimento e o respeito mútuo entre as crianças.

Agora, para compreender como esse reconhecimento de importância e respeito, acolhimento e valorização das diferentes culturas se traduzem em ações práticas, passamos a explorar quais comportamentos e iniciativas são percebidos por esses profissionais como essenciais para promover respeito e valorização das culturas presentes no ambiente escolar. Para isso, serão analisadas as respostas de três questões

relacionadas a práticas de acolhimento, valorização e respeito cultural. A primeira questão: “Que ações ou comportamentos você considera importantes para demonstrar respeito e valorização das diferentes culturas no Cmei? ”:

**F2 – R: 03**

Aqui eu já vi que eles fazem de tudo, né? Estuda, procura, tá mais por dentro. Até a gente, que é da limpeza, serviço geral, a gente tenta, né? Às vezes até puxa na internet, entendeu? Porque a gente já não tem muito entendimento, né? Mas aqui as pessoas fazem de tudo pra poder tá colocando certo aí as coisas no lugar, porque aí não é fácil. (22/05/2024)

A fala da participante F2 evidencia uma perspectiva prática e empática, refletindo tanto o esforço individual quanto a colaboração coletiva dos profissionais, ressalta o esforço ativo, mesmo por parte de profissionais que não atuam diretamente na área pedagógica, em buscar informações sobre as culturas e demais complexidades presentes no Cmei. A menção à pesquisa na *internet* sugere uma conscientização sobre a importância de adaptar práticas e rotinas para respeitar as especificidades culturais, mesmo com possíveis limitações de conhecimento prévio. Esse comportamento demonstra comprometimento e iniciativa, mostrando que o respeito cultural é visto como uma responsabilidade compartilhada.

Em contrapartida, a resposta indica também que, apesar de demonstrarem boa vontade e iniciativa, os profissionais não docentes sentem a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre como lidar com a diversidade cultural. Isso abre espaço para formações específicas que abordem a temática da educação intercultural e estratégias práticas para o acolhimento. Uma formação abrangente que inclua todos os profissionais do Cmei reforça o papel coletivo de promover o respeito cultural, tornando o ambiente mais acolhedor e sensível às diferenças.

Além de formações continuadas, sugere-se projetos pedagógicos como ferramentas poderosas para promover o respeito e valorização cultural de maneira colaborativa. Envolver docentes, merendeiras, profissionais de limpeza e famílias em iniciativas integradas fortalece a conexão entre teoria e prática.

A entrevistada F3, por meio de sua fala, com a ideia de “respeitar o espaço do outro”, indica a valorização da individualidade e da diferença como aspectos essenciais para a convivência harmoniosa:

**F3 – R: 03**

Eu acho importante assim, cada um respeitar o espaço do outro, né? Sei lá, é tipo assim, né? Cada um respeita o espaço do outro, né? (22/05/2024)

Embora a fala seja breve, ela sugere uma consciência de que cada indivíduo (criança, família ou colega) possui características únicas que devem ser respeitadas. Esse tipo de respeito pode ser entendido como um princípio ético básico em ambientes multiculturais, onde o reconhecimento do espaço do outro contribui para a inclusão e para a valorização da diversidade. Já a entrevistada F4, destaca a empatia e acolhimento como princípio norteador:

**F4 – R: 03**

Ter um olhar, você tem que ter um olhar pro próximo, né? Se colocar também num lugar do 'próximo, né? Ver o que ele tá vivendo, o porquê que ele tá agindo assim, né? E a colher, como eu te falei, dando uma atenção, dando um ouvido, Ah, porque você falou feio comigo, eu rebater, né? Em toda situação, principalmente nessas crianças que são vulneráveis, há situações que vem lá de trás, né? Lá de herança. (22/05/2024)

Acolher com atenção, ouvir e compreender as ações e reações das crianças vulneráveis é visto como parte central do respeito às suas experiências de vida, muitas vezes marcadas por situações desafiadoras. Há também uma ênfase em não reagir impulsivamente a comportamentos considerados negativos, mas sim buscar entender suas causas históricas e emocionais. Essa fala evidencia a dimensão humana do acolhimento, indo além das práticas técnicas para incluir uma abordagem mais profunda e sensível às realidades das crianças e suas famílias.

No cenário multicultural e de fronteira de Foz do Iguaçu, essas práticas adquirem ainda mais relevância, pois a convivência com diferenças culturais é uma realidade constante. As ações mencionadas demonstram uma consciência prática e emocional que pode servir de base para a construção de políticas e formações que envolvam todos os profissionais do Cmei.

Para aprofundar a análise sobre como os valores de respeito e acolhimento cultural se manifestam na prática, é essencial explorar experiências específicas vivenciadas pelas profissionais do Cmei. Essas vivências refletem como os princípios mencionados anteriormente se traduzem em ações concretas e interações no dia a dia. A partir dos relatos, é possível identificar exemplos que ilustram desafios e conquistas no trabalho com a diversidade cultural e analisar como essas experiências contribuem para fortalecer o ambiente de inclusão e pertencimento no Cmei.

A seguir, apresentamos a análise das respostas à pergunta: “Poderia compartilhar alguma experiência específica relacionada à valorização e respeito cultural?”:

**F3 – R: 04**

Não, eu tenho sim, porque tipo assim, eu sou evangélica, né? Mas tem gente que não aceita, né? Então assim, eu me ponho no meu lugar, né? Não vou ficar falando uma coisa que eu sei que outra pessoa não vai gostar, né? Eu fico na minha, né? E assim, cada um respeitando o espaço do outro, a gente consegue se entender, né? Então eu acho isso. (22/05/2024)

A participante F3 compartilha uma experiência ligada à convivência religiosa, em que, apesar de ser evangélica, procura evitar a imposição de suas crenças ou comportamentos que possam gerar desconforto. Sua fala destaca a importância de respeitar o espaço alheio como uma estratégia de convivência harmoniosa, mostrando uma atitude consciente e cuidadosa diante das diferenças religiosas no ambiente escolar.

Essa experiência evidencia um aspecto central da convivência intercultural: a necessidade de autorregulação e empatia para garantir o respeito mútuo. No contexto do Cmei, isso pode ser abordado em formações que explorem o pluralismo religioso e como ele pode ser tratado no ambiente educacional de maneira inclusiva, garantindo que as crianças aprendam, desde cedo, a respeitar diferentes crenças.

**F4 – R: 04**

Eu tenho, assim, na verdade. Como a gente era muito pobre, eu tinha mãe e pai e nós éramos quatro irmãos. Então nós éramos três irmãs e um irmão. A gente era muito pobre, mas muito pobre mesmo. Então assim, pobre assim que a gente não comia pão, a gente não comia uma banana, a gente não comia um arroz, um feijão. E um ovo que a minha mãe partia no meio, uma linguiça que a família inteira comia, uma rodela de linguiça. A gente era muito, muito pobre. Só que a minha mãe, eu ouvi que ela orou pela vida da gente também, porque ela era uma pessoa que tinha muita fé. E ela deu a gente pra trabalhar numa casa de família. E a gente foi muito protegido, porque a gente não foi molestado, a gente não foi maltratado, a gente foi

cuidada. E o que eu lembro disso é que... A minha patroa, ela me colocou na escola, ela tinha um olhar pra mim, por exemplo, eu aprendi a usar um desodorante, eu escovei os dentes na casa dela, não era na minha casa. E eu agarrei aquela oportunidade, eu tive um bom olhar. Quando eu senti que alguém cuidava de mim, que tinha um carinho por mim, eu agarrei essa oportunidade. Então o que eu levo de bom na minha vida é que eu agarrei a oportunidade e entendi que alguém me olhava diferente. (22/05/2024)

O relato da entrevistada F4 é profundamente pessoal e reflete uma experiência de vida marcada por pobreza extrema e superação. A participante destaca um exemplo pessoal de sua história de vida demonstrando o impacto transformador de gestos, de cuidado e acolhimento recebidos durante a infância, como a oportunidade de estudar e aprender hábitos básicos de higiene, isso revela ser uma das razões para ela ter esse olhar mais sensível sobre acolhimento. Essa vivência reforça a importância de pequenos gestos que valorizam o ser humano e mostram que, mesmo em situações de vulnerabilidade, o respeito e a atenção podem marcar positivamente a vida de uma pessoa.

O relato conecta diretamente o cuidado recebido com a prática de acolhimento que a participante acredita ser essencial no Cmei, ela destaca a relevância de criar um ambiente em que todas as crianças, independentemente de sua origem ou contexto social, sintam-se cuidadas e valorizadas. Projetos pedagógicos que envolvam narrativas pessoais podem reforçar esse aspecto, permitindo que experiências de vida inspirem ações transformadoras, mesmo que seja no preparo do lanche, como pode ser verificado no discurso da participante F5 que compartilha uma experiência prática no preparo das refeições:

**F5 – R: 04**

Então, que geralmente, assim, tipo, eu vou por assim no colégio. Tem lugares que, por exemplo, tem o povo que é árabe. Eles não comem porco. Então, você sabendo que não comem, você sempre vai fazer uma coisinha diferente, né. Então, é uma forma, assim, de fazer alguma coisa específica pra aquela pessoa. Então, é uma atenção maior. Porque a gente, todo dia é uma situação. Mas esse, quando eu estava cozinhando, eu disse, nossa, esse não come porco. Ah, mas pode comer sim. Não, não pode. Porque é a religião deles. A cultura religião deles. Então a gente tem que respeitar. E fazer com carinho também. Não pode, não pode. Ah não, é bobagem. Não, não é bobagem. (22/05/2024)

Ela destaca o cuidado em respeitar restrições alimentares relacionadas a práticas culturais e religiosas (como a proibição do consumo de carne suína por pessoas de origem árabe ou muçulmana). Sua fala enfatiza a importância de não minimizar essas práticas,

mostrando um comprometimento ético e empático com a diversidade cultural. Essa experiência é um exemplo concreto de como práticas culturais podem ser respeitadas no dia a dia do Cmei. Envolver merendeiras em formações específicas sobre cultura e alimentação pode ser uma maneira de fortalecer esse tipo de prática e criar um ambiente ainda mais inclusivo para crianças e famílias de diferentes origens.

Já a resposta da participante F2 demonstra outra visão sobre o tema:

**F2 – R: 04**

Ah, que eu passei, sim. Na verdade, como a gente é do serviço geral, a gente não pode estar muito misturado. Parece que a gente tem que ficar um pouquinho mais afastado do meio dos outros. Não é aqui, mas no outro lugar que eu já trabalhei era assim. E assim, é meio complicado. Nós somos os últimos, na verdade. (22/05/2024)

O relato reflete um sentimento de distanciamento e hierarquia no ambiente profissional, evidenciando a percepção de que profissionais de serviços gerais podem, em alguns contextos, ser marginalizados ou menos incluídos nas práticas e discussões coletivas. Apesar de a participante enfatizar que isso não ocorre no Cmei atual, seu relato de experiências anteriores destaca a importância de construir ambientes onde todos os profissionais, independentemente de suas funções, sejam valorizados e tenham voz ativa.

A participante F3 também faz menção ao sentimento de exclusão e marginalização em função do cargo exercido, como pode ser percebido em resposta à pergunta: “Como você acredita que as práticas de valorização da diversidade cultural impactam o ambiente do Cmei? ”:

**F3 – R: 07**

Eu acho, assim, que a gente que trabalha no serviço gerais é muito desvalorizado, né? É uma classe assim que todo mundo meio que esnoba assim porque é serviço gerais, né? Eu acho que se a gente fosse mais bem assim... Incluído. Incluído, né? Em todas as atividades ali, né? Eu acho que seria muito legal. (22/05/2024)

Os relatos das entrevistadas F2 e F3 apontam para a necessidade de iniciativas que promovam maior integração entre os diferentes grupos de profissionais no Cmei, reforçando que o acolhimento e respeito cultural também devem incluir relações dentro da equipe. Formações que incentivem a colaboração e projetos que envolvam todos os setores podem minimizar esses sentimentos de exclusão. Além disso, as respostas destacam que a

valorização da diversidade cultural não se limita ao atendimento às crianças e famílias, mas também envolve o reconhecimento das vivências e diferenças dentro da própria equipe do Cmei. Ações que promovam o diálogo entre os profissionais podem contribuir para um ambiente mais acolhedor e cooperativo.

Os relatos mostram ainda que práticas simples, mas intencionais, podem ter um impacto significativo no acolhimento e na valorização cultural, seja através do cuidado alimentar, do respeito às crenças ou da atenção às crianças em vulnerabilidade. As experiências compartilhadas refletem a pluralidade cultural característica de Foz do Iguaçu, um ambiente onde diferenças religiosas, sociais e culturais convivem diariamente. Esse contexto torna ainda mais relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas e organizacionais que promovam a inclusão e o respeito.

Buscando identificar como as histórias compartilhadas influenciam ações, comportamentos e perspectivas no trabalho diário, exploraremos as respostas à pergunta: “Como essas experiências influenciam o seu papel como merendeira/serviços gerais?”. A análise mostra um movimento entre desafios enfrentados no passado, aprendizados adquiridos e a valorização do ambiente acolhedor no qual atuam atualmente:

**F2 – R: 05**

Nos outros lugares que eu vivi isso, me influencia muito a ter vontade de desistir. Hoje não mais. Porque hoje eu tô no meio de pessoas que realmente incluem nós em tudo. Entendeu? Nós participamos de tudo, não tem esse negócio, vocês vão lá e nós cá. Mas eu tive muita dificuldade, tive muita vontade de desistir várias vezes. Porque você ser, tipo, deixado pra trás, sabendo que geralmente os serviços gerais carrega tudo nas costas. Hoje não mais. Hoje eu não sinto isso. (22/05/2024)

O relato da entrevistada F2 destaca o impacto negativo de experiências anteriores, nas quais se sentiu excluída e desvalorizada, chegando ao ponto de considerar desistir da profissão. Contudo, ela contrasta essas vivências com o ambiente atual, onde se sente incluída e reconhecida como parte integral da equipe. O relato da participante sublinha o papel transformador de práticas institucionais inclusivas, que não apenas fortalecem o vínculo dos profissionais com o Cmei, mas também refletem positivamente na qualidade do trabalho realizado. Além disso, ressalta a necessidade de valorizar os profissionais de serviços gerais como peças fundamentais na construção de um espaço educativo acolhedor.

A participante F4 destaca algo importante reforçando a empatia e a prática do cuidado com amor, como segue:

**F4 – R: 05**

Então, é ver a pessoa, sempre pôr no lugar da pessoa, né? A cozinheira, a gente cozinha com muito amor, falo por mim, a gente faz com muito amor. E pra mim a satisfação é ver a pessoa comer e falar, nossa que delícia, nossa que gostoso, obrigada, eu tenho uma satisfação de ver a pessoa, o que eu agrego de mim é que se põe no lugar da pessoa, faça o bem pra pessoa, faça pra pessoa o que você gostaria que fizesse pra você, faça pra criança o mesmo que você gostaria que fosse feita pra você ou pro teu filho. Trate uma criança independente de quem ela for, de cor, raça, independente. Trate ela igual você gostaria que fosse tratar do seu filho. Somos todos iguais, né? (22/05/2024)

A entrevistada F4 demonstra uma profunda conexão emocional com seu trabalho, pautando suas ações em princípios de empatia e cuidado. Ela enfatiza a importância de tratar todas as crianças como iguais, independentemente de suas características, reforçando o compromisso de agir com respeito e dedicação. Para ela, o ato de cozinhar vai além da técnica: é uma demonstração de amor e consideração pelo outro, o que gera uma satisfação pessoal ao perceber o reconhecimento e a felicidade daqueles que recebem suas refeições.

Essa resposta reflete a dimensão afetiva do trabalho, evidenciando como as profissionais conectam suas ações diárias a valores como igualdade e empatia. Isso reforça a importância de reconhecer que o papel dessas profissionais não se limita a tarefas operacionais, mas envolve um impacto direto na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo para as crianças.

Além da empatia, carinho e cuidado, o aprendizado constante e atenção às diferenças culturais são igualmente importantes, o relato a seguir demonstra isso:

**F5 – R: 05**

No dia a dia, sim. Acaba afetando de uma forma... porque você acaba aprendendo mais. Com eles, respeitando o que eles comem, o que eles não podem comer. Tudo isso é positivo pra nossa profissão. A gente sempre vai querer buscar sempre fazer o melhor. Com mais atenção, né? Precisa de uma atenção maior. (22/05/2024)

A participante F5 destaca que o contato com diferentes culturas no dia a dia impulsiona o aprendizado contínuo e incentiva a busca por excelência no trabalho. O respeito às especificidades culturais, como preferências e restrições alimentares, é visto

como um aspecto positivo que enriquece sua prática profissional. A profissional reconhece que esse cuidado demanda mais atenção, mas encara isso como uma oportunidade de crescimento e aprimoramento.

A resposta da entrevistada evidencia como a diversidade cultural no Cmei não deve ser apenas respeitada, mas também servir como um catalisador para o desenvolvimento pessoal e profissional das merendeiras. A fala reforça o impacto positivo de práticas pedagógicas que envolvam todos os profissionais na compreensão e valorização da pluralidade cultural.

A diversidade cultural enfrentada no dia a dia é percebida como um enriquecimento, não como um obstáculo. Isso demonstra a importância de capacitar todos os profissionais do Cmei para que compreendam e respeitem as diferenças, transformando desafios em oportunidades de crescimento.

Dando continuidade à análise, passamos agora com base nas reflexões anteriores, para a Parte 3 da entrevista, que abordará o tema central das iniciativas culturais, atividades especiais e formação em interculturalidade e acolhimento no Cmei. Nesta etapa, exploraremos como as práticas institucionais e pedagógicas são planejadas e implementadas para promover a valorização das culturas, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente acolhedor. A análise busca identificar as ações realizadas, os desafios encontrados e as possibilidades de fortalecimento dessas iniciativas, considerando a participação de todos os profissionais no processo.

A análise das respostas à pergunta “Como as atividades ou iniciativas culturais são promovidas no Cmei? Você tem alguma participação nesse processo? ”, busca compreender de que forma essas ações são planejadas e realizadas, além de explorar o grau de envolvimento dos diferentes profissionais do Cmei nesse contexto. Essa abordagem permitirá identificar tanto as boas práticas já existentes quanto as possibilidades de maior inclusão e colaboração no desenvolvimento dessas iniciativas.

As respostas refletem uma percepção variada quanto à participação dos profissionais de merenda e serviços gerais nas iniciativas culturais promovidas pelo Cmei. Enquanto alguns apontam uma ausência de envolvimento, outros destacam sua contribuição indireta ou ocasional, especialmente em eventos específicos.

A seguir, analisamos cada perspectiva apresentada. Em relação à ausência de participação direta, as entrevistadas F2 e F3 relatam que:

**F2 – R: 06**

Não, sobre isso até o momento não. (22/05/2024)

**F3 – R: 05**

Não, a gente não participa desses trabalhos. (22/05/2024)

Estas profissionais deixam claro que não participam diretamente das atividades culturais promovidas no Cmei, o que pode indicar uma lacuna na inclusão desses setores no planejamento e na execução de ações voltadas para a valorização cultural. Já a participante F5 relata participação de forma parcial:

**F5 – R: 06**

Não, aqui até o momento não, mas a gente vive buscando ali, a gente vê que assim, até pelos nossos informativos ali, tipo, atenção pelos que são intolerantes. Então, já é um trabalho feito em prol dessas crianças que já tem intolerância a alguma restrição alimentar. Então já é feito um trabalho sobre isso, né? (22/05/2024)

A entrevistada demonstra que, embora não esteja formalmente envolvida nas iniciativas culturais, realiza um trabalho voltado para atender às especificidades das crianças, como no caso das restrições alimentares, o que pode ser considerado uma forma indireta de colaboração com os princípios da interculturalidade.

A participante F4 foi a única que relatou a participação em eventos e adaptações culturais específicas:

**F4 – R: 06**

Sim. Como a gente é cozinheira, né? Então, assim, quando faz algum evento, algum evento típico, alguma dança típica, alguma coisa típica, automaticamente abrange a gente também. A gente precisa fazer alguma coisa típica também pra alimentar essas crianças, pra mostrar pra eles as culturas, as comidas. Então a gente participa também. (22/05/2024)

Ela destaca a contribuição das merendeiras em eventos culturais, especialmente na preparação de pratos típicos que complementam as atividades pedagógicas. Essa participação demonstra como a alimentação pode ser utilizada como um elemento educativo para apresentar e valorizar diferentes culturas. O relato ainda aponta para uma

participação prática, mas ainda pontual, no contexto das atividades culturais. Ao mesmo tempo, ela sugere que as merendeiras têm potencial para contribuir mais amplamente, não apenas na execução, mas também no planejamento das iniciativas.

Percebe-se que há uma necessidade de ampliar as oportunidades de envolvimento dos profissionais de serviços gerais e merenda em ações culturais. Apesar de sua atuação ser essencial para o funcionamento cotidiano do Cmei, sua integração em iniciativas pedagógicas e culturais ainda parece limitada. Essa exclusão pode ser resultado de uma visão segmentada das funções institucionais, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais colaborativa. Sobre essa abordagem mais participativa, Franco (2008, p. 97) enfatiza:

Todos esses sujeitos devem se envolver numa perspectiva de buscar o conhecimento dos problemas que vivenciam na prática, caminhar na direção de produzir espaços e contextos de reflexão coletiva, de enriquecimento cultural, com o intuito de fazerem-se parceiros e produtores do processo de transformação e de autoformação.

Algumas propostas de fortalecimento podem contribuir para a integração mais efetiva desses profissionais, como: promover formações que abordem a importância da interculturalidade e acolhimento, destinadas a todos os profissionais do Cmei, com destaque para a troca de experiências e o reconhecimento do papel de cada setor; planejar eventos culturais que contemplem a participação ativa das merendeiras e serviços gerais, como feiras gastronômicas culturais, oficinas e apresentações que envolvam sua expertise e vivências; criar momentos para que as merendeiras e profissionais de serviços gerais compartilhem sugestões ou experiências culturais que possam ser incorporadas às iniciativas pedagógicas do Cmei.

As profissionais da merenda podem ter uma contribuição significativa, especialmente em eventos que envolvem a culinária como representação cultural, essa prática poderia ser ampliada para incluir momentos de diálogo, nos quais elas compartilhem histórias, tradições e curiosidades relacionadas aos pratos preparados.

A ausência de envolvimento direto mencionada por alguns participantes evidencia uma divisão de papéis que limita o potencial dessas profissionais como agentes ativos na promoção da interculturalidade. Essa exclusão pode ser um reflexo de práticas

institucionais que ainda não reconhecem plenamente o valor educacional das funções de apoio.

A formação continuada é um elemento essencial para capacitar os profissionais do Cmei a lidarem de forma eficaz e sensível com a diversidade cultural presente no contexto escolar. É importante destacar que o oferecimento de formações específicas sobre interculturalidade e acolhimento não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece a integração e a valorização de todos os setores do Cmei. Formações que incluam esses profissionais dos serviços tidos como gerais permitem que eles se reconheçam como parte ativa na construção de um ambiente inclusivo e reforçam seu papel no acolhimento e na interação com crianças e famílias de diferentes origens culturais.

Além disso, ao munir essas equipes com ferramentas e conhecimentos apropriados, cria-se um espaço educacional mais acolhedor e preparado para lidar com os desafios e as oportunidades da diversidade cultural. Sendo assim, busca-se compreender a existência e a eficácia de formações direcionadas a essas temáticas e como elas impactam o trabalho dos profissionais, especialmente os de apoio, como merendeiras e serviços gerais.

Dessa forma, analisar-se-á as respostas a partir da pergunta: “Você já participou de alguma formação sobre interculturalidade e acolhimento? Se sim, quais foram os principais conceitos e aprendizados que você obteve dessas formações? ”. As respostas seguintes revelam um cenário onde a formação específica em interculturalidade e acolhimento é praticamente inexistente para as merendeiras e profissionais de serviços gerais no Cmei, como pode ser observado nos enunciados seguintes:

**F1 – R: 01**

Não, nunca apresentaram pra nós, né? (22/05/2024)

**F3 – R: 06**

Nunca ofereceram, não. Tá. (22/05/2024)

**F5 – R: 07**

Não. (22/05/2024)

**F2 – R: 07**

Não, não. A gente procura saber por si só. Por si só e vendo os professores também, daí a gente tenta entender um pouco, mas nunca tivemos nada disso. (22/05/2024)

A fala da entrevistada F2, que menciona a busca autônoma por conhecimento ao observar os professores, reflete uma disposição para aprender, mas também evidencia a falta de apoio institucional formal para esses profissionais. Apenas a participante F4 relatou ter tido uma experiência prévia em outra instituição, enquanto as demais afirmaram não terem recebido formação sobre o tema:

**F4 – R: 07**

Eu já participei quando eu trabalhei numa unidade, a que chama AIFA, né? É Acolhimento Infante Juvenil. É uma ONG. Então, o aprendizado que eu tive lá é aquilo que eu já falei lá atrás pra você. É procurar entender que toda atitude, toda ação tem uma reação e toda atitude vem de uma herança, né? Vem de lá de fora. (22/05/2024)

A experiência relatada pela entrevistada F4 evidencia o impacto positivo de formações voltadas para o acolhimento e a compreensão intercultural. Essa profissional demonstra um olhar mais sensível para as crianças, reconhecendo que suas atitudes estão conectadas às suas vivências anteriores. Esse exemplo reforça a importância de oferecer formações semelhantes no Cmei, promovendo reflexões e práticas que possam beneficiar todo o ambiente escolar.

A ausência de formações direcionadas indica uma lacuna na política de capacitação do Cmei, especialmente para setores que desempenham papéis fundamentais no acolhimento das crianças. A falta de preparo formal pode limitar a capacidade desses profissionais de lidar com situações desafiadoras ou de contribuir plenamente para um ambiente educativo inclusivo. Além disso, a ausência de formação também reforça uma divisão entre os setores pedagógico e de apoio, que poderiam atuar de forma mais integrada.

Portanto, sugere-se a promoção de formações conjuntas para todos os profissionais do Cmei, incluindo docentes, merendeiras e serviços gerais, tais formações conjuntas podem fortalecer os laços entre os diferentes setores e criar uma visão mais unificada sobre a importância da interculturalidade.

A análise das entrevistas realizadas com as merendeiras e profissionais de serviços gerais do Cmei revelou importantes reflexões e contribuições sobre a valorização da diversidade cultural e o acolhimento em um contexto marcado pela pluralidade cultural, como Foz do Iguaçu. As falas destacaram, inicialmente, o impacto das práticas de respeito e valorização cultural no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento de um ambiente

inclusivo. As entrevistadas enfatizaram ainda o papel do respeito, do acolhimento e da empatia no cotidiano escolar, reforçando que esses valores são essenciais para criar um espaço onde todas as crianças e profissionais se sintam pertencentes. No entanto, ficou evidente a necessidade de maior reconhecimento e inclusão dos profissionais de apoio nas iniciativas culturais e educativas do Cmei, o que aponta para um desafio estrutural a ser superado.

A falta de formações específicas voltadas para interculturalidade e acolhimento também foi um ponto recorrente nas respostas, as participantes expressaram o desejo de aprender mais sobre o tema e se mostraram dispostas a contribuir de forma ativa para o fortalecimento dessas práticas, mesmo diante da ausência de oportunidades formais.

Por fim, as sugestões apresentadas pelas entrevistadas reforçam a necessidade de maior diálogo, integração e planejamento coletivo dentro do Cmei. A inclusão de todos os setores nas atividades culturais e a oferta de formações específicas aparecem como caminhos estratégicos para fortalecer a promoção da diversidade cultural e o acolhimento no ambiente escolar.

De forma geral, as entrevistas revelam um cenário de potencial transformador, em que a valorização da diversidade cultural pode não apenas beneficiar as crianças, mas também fortalecer a comunidade escolar como um todo, promovendo respeito, empatia e cooperação entre todos os envolvidos.

## 6. FORMAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS

### 6.1 REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE

A constitutividade do profissional da educação deve priorizar em sua formação uma postura ética, tendo consciência de sua função formadora enquanto prática especificamente humana. Evitando cair no pragmatismo, como repetidores de fazeres não refletidos do sistema curricular, sem a mínima responsabilidade, é preciso reverter esse mecanismo, para encorajar as rupturas de paradigmas que fragmentam a educação escolar brasileira. Por isso, a fundamentação teórica é a ferramenta principal do trabalho docente para uma educação de qualidade, visa a formação de cidadãos leitores, críticos e reflexivos, atuantes em sociedade, sendo sujeitos da sua própria história.

A formação continuada deve ser um caminho para dirimir essa lacuna ainda existente nas graduações de licenciaturas, pois pode oferecer aos educadores a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma educação intercultural de qualidade. Isso inclui o desenvolvimento de competências como a sensibilidade cultural, a capacidade de comunicação intercultural, a consciência dos próprios preconceitos e estereótipos, a adaptação de práticas pedagógicas inclusivas e a promoção do respeito à diversidade.

De acordo com Flores (2022, p. 54), é importante que, nas formações de professores:

Se contemplem nos currículos e programas de ensino a questão das diferenças linguísticas e culturais, evidenciando o respeito e a valorização das diversas línguas e culturas sem hierarquizá-las, mas fundamentalmente com criticidade, o que corroborará na construção de sujeitos comprometidos com questões que a contemporaneidade apresenta, tanto as relacionadas ao contexto em que habitam, como nas relações com os “outros”, nas diversas esferas sociais.

A formação permanente é igualmente importante, visto que a educação intercultural é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão, por isso, professores e equipe pedagógica podem buscar meios para se buscar a autoformação. Aos educadores cabe a

busca por atualizações sobre as questões e os debates relacionados à diversidade cultural e ao diálogo intercultural, e isso pode acontecer por meio de participação em cursos, *workshops*, conferências, grupos de estudo ou outras formas de aprendizado ao longo da vida.

Além disso, a formação continuada e permanente também pode envolver a troca de experiências e práticas entre os próprios educadores. A colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre profissionais da educação podem fortalecer a implementação de abordagens interculturais nas escolas e enriquecer a formação de todos os envolvidos.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 22).

Para tanto, as instituições educacionais e os sistemas de ensino precisam apoiar e incentivar a formação continuada e permanente, proporcionando recursos, tempo dedicado à aprendizagem e oportunidades de desenvolvimento profissional de qualidade e excelência. A promoção de formações não pode ser compreendida como uma responsabilidade individual do professor, mas como uma política institucional que valoriza o papel dos educadores na construção de uma escola mais inclusiva e sensível à diversidade cultural.

Conforme mencionado nos capítulos 4 e 5, foi instituído recentemente o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024-2028)*, porém, apesar dos avanços representados a partir da criação do documento, cumpre destacar, no que se refere ao Eixo III – Educação, que se prevê a promoção de formação continuada para os profissionais da educação em parceria com universidades públicas e sob responsabilidade da Smed. Pois bem, os dados desta pesquisa revelam um descompasso entre a proposta normativa e a realidade das práticas escolares, visto que, durante as entrevistas realizadas com professores da rede municipal, todos os participantes relataram não ter recebido qualquer formação específica voltada à interculturalidade ou ao

trabalho pedagógico com crianças migrantes. Esse dado é especialmente preocupante diante do contexto de Foz do Iguaçu, onde a presença de estudantes de múltiplas nacionalidades é constante.

Nesse sentido, a existência formal do plano e sua referência à Lei nº 13.445/2017 que garante o direito à educação com respeito à diversidade cultural ainda não se traduziram em ações concretas no cotidiano escolar. Assim, a partir dos relatos docentes e da análise do marco legal, torna-se evidente a urgência de que a Smed, em consonância com o próprio plano que ajudou a elaborar, comece a efetivar as ações de formação continuada previstas, a fim de garantir não apenas o acolhimento desses sujeitos, mas a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente intercultural.

Entretanto, para elaborar propostas pedagógicas específicas para a formação continuada em um contexto fronteiriço, suscita-se adotar uma abordagem sensível às particularidades culturais, econômicas e sociais da região, sem recorrer à folclorização. Por isso, primeiramente deve-se fazer uma análise detalhada das características da região fronteiriça, considerando aspectos como a composição demográfica, atividades econômicas predominantes, desafios e oportunidades educacionais.

Além disso, envolver a comunidade local na definição das necessidades de formação continuada, realizar reuniões, entrevistas ou questionários para obter informações valiosas diretamente dos envolvidos, são estratégias interessantes, dessa forma, iremos reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na região, evitando a simplificação ou estereotipagem. Logo, promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais por meio de processos democráticos e dialógicos é fundamental para construir uma sociedade mais inclusiva e justa, tal promoção deve abarcar docentes, discentes, demais funcionários, além dos familiares e responsáveis.

Por isso algumas estratégias podem ser interessantes como:

1. Desenvolver programas educacionais que promovam a valorização da diversidade étnica, cultural, religiosa, de gênero, entre outras. Isso pode incluir aulas, *workshops* e atividades que explorem e respeitem as diferentes identidades e perspectivas;
2. Em oficinas pedagógicas com os professores, pode-se utilizar estudos de casos, histórias e narrativas que representem diferentes grupos socioculturais, proporcionando uma compreensão mais ampla das realidades e experiências de cada um, tais formações

devem promover a autonomia dos educadores e profissionais envolvidos, incentivando a busca por soluções criativas e adaptadas ao contexto;

3. Proporcionar oportunidades para que os alunos trabalhem em projetos interdisciplinares que explorem temas relacionados à diversidade cultural e à convivência entre diferentes grupos.

4. Incluir funcionários do Cmei, pais, responsáveis e membros da comunidade no processo educacional, promovendo parcerias e colaborações que reforcem os valores de respeito e inclusão.

A prática social é que subsidia o enfoque e o conteúdo significativo e necessário para a formação dos sujeitos históricos, por isso é preciso intensificar as discussões e ações da escola. Questionar se o convívio sociocultural com os estudantes está sendo desenvolvido para que eles se tornem sujeitos pensantes e transformadores de sua própria realidade.

Freire, (1996) afirma muitas vezes a questão da ética e da transgressão, no sentido de que muitas vezes o professor não reflete a sua prática pedagógica, exercendo um papel apenas no cenário educacional, sem a consciência de sua função profissional, e de sua intervenção no mundo. Conforme Franco (2008, p. 88):

Acredito que uma decorrência também importante dessa proposta será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisa estar clara para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética ao ato educativo.

A sociedade precisa enxergar isso, os próprios profissionais devem compreender que a responsabilidade ética é muito grande, pois estão formando seres humanos, seres históricos capazes de transformar, reformar e se transformar. Salienta-se, portanto, que o acolhimento de crianças migrantes e de diferentes contextos culturais vai muito além da adaptação curricular ou da formação dos professores. Ele se manifesta no cotidiano, nas interações diárias, na linguagem utilizada, no respeito às tradições e na sensibilidade diante das necessidades de cada criança e sua família. Quando todos os atores do Cmei estão alinhados nesse propósito, cria-se um espaço de pertencimento e segurança para todos.

Por isso, o acolhimento e a educação intercultural não podem ser vistos como responsabilidade exclusiva dos docentes. Para que esse processo ocorra de maneira efetiva, é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida, incluindo merendeiras, auxiliares de serviços gerais, equipes administrativas e gestores. Cada profissional desempenha um papel essencial na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para crianças e famílias de diferentes origens culturais.

Segundo Candau (2012), a educação intercultural deve ser uma prática que perpassa toda a organização escolar, promovendo um ambiente onde a diversidade cultural seja valorizada e reconhecida em todos os aspectos do cotidiano. Isso significa que o trabalho de acolhimento não se limita à sala de aula, mas se estende a momentos como a alimentação, a interação nos corredores e os cuidados com os espaços físicos.

As falas dos funcionários não docentes (merendeiras e serviços gerais) indicam que, apesar de demonstrarem boa vontade e iniciativa, elas sentem a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre como lidar com a diversidade cultural. Isso abre espaço para formações específicas que abordem a temática da educação intercultural e estratégias práticas para o acolhimento. Dessa forma, pontua-se algumas sugestões de propostas para formações:

- Formação Intercultural Integrada: capacitações para docentes e demais profissionais, abordando temas como, compreensão de diversidade cultural no contexto de fronteira; práticas de acolhimento e respeito às diferentes culturas no cotidiano do Cmei; a importância da alimentação como elemento cultural e de acolhimento; oficinas práticas, como o preparo de receitas típicas de diferentes culturas para integrar merendeiras, serviços gerais e professores; dinâmicas que simulem situações de conflito cultural para promover a empatia e a reflexão.
- Participação em rodas de conversa com as famílias: Convidar as famílias para compartilhar suas histórias, tradições e práticas culturais com os profissionais do Cmei. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizado mútuo e fortalece o vínculo entre escola e comunidade.
- Formação contínua baseada em experiências reais: Analisar, em grupo,

situações enfrentadas no Cmei relacionadas a cultura e acolhimento (por exemplo, como reagir a diferentes práticas religiosas ou alimentares). Esse exercício permite que todos os profissionais compartilhem e aprendam juntos.

Uma formação abrangente que inclua todos os profissionais do Cmei reforça o papel coletivo de promover o respeito cultural, tornando o ambiente mais acolhedor e sensível às diferenças. Além das formações, os projetos pedagógicos são ferramentas poderosas para promover o respeito e valorização cultural de maneira colaborativa.

Envolver docentes, merendeiras, profissionais de limpeza e famílias em iniciativas integradas fortalece a conexão entre teoria e prática. Importante salientar que a inclusão de projetos relacionados a interculturalidade e acolhimento no PPP faz com que essas atividades fiquem mais exequíveis e garante que seja uma diretriz institucional.

Algumas sugestões de projetos que poderiam ser trabalhados:

- A merenda escolar como ponto central, explorando os alimentos e receitas típicas das culturas representadas no Cmei. As merendeiras podem preparar pratos de diferentes culturas e compartilhar a história desses alimentos com as crianças. Os professores podem complementar o tema em sala de aula com atividades relacionadas, como a criação de livros de receitas ou mapas culturais. As famílias podem ser convidadas a participar, contribuindo com receitas e histórias.
- Incentivo às crianças a compartilharem aspectos das suas culturas de origem (como danças, músicas ou festas típicas). A equipe de limpeza e serviços gerais pode ajudar na decoração e organização de exposições culturais, enquanto os professores trabalham o tema com as crianças em sala. Um evento aberto à comunidade pode culminar no compartilhamento dessas produções, reforçando o senso de pertencimento e inclusão.
- Semana dedicada a celebrar a diversidade cultural no Cmei, com programação que inclui atividades interativas, como: Oficinas de culinária, dança e música realizadas por profissionais e familiares.

Em suma, promover capacitações que envolvam não apenas os docentes, mas também os profissionais de serviços gerais e merenda, com foco em temas como empatia,

valorização profissional e práticas de respeito às diferenças culturais, além de projetos coletivos de valorização da diversidade com iniciativas que envolvam todos os setores do Cmei. A educação intercultural não deve ser apenas um conceito teórico, mas uma prática enraizada no cotidiano do Cmei. Para isso, é essencial que toda a equipe passe por formações que abordam temas como diversidade cultural, acolhimento de migrantes e estratégias para lidar com desafios linguísticos e sociais.

Além da formação contínua, a criação de espaços de escuta e diálogo entre os profissionais é fundamental. Reuniões pedagógicas podem incluir não apenas docentes, mas também os demais funcionários, garantindo que todos compreendam a importância da interculturalidade e possam contribuir com suas perspectivas e experiências.

Sob esta perspectiva formadora, a escola estará se reconhecendo como um espaço sociocultural e promotora de saberes interculturais, como um espaço que acolhe, respeita e integra a diversidade plural que compreende a comunidade escolar como um todo, a fim de valorizar e enriquecer a diversidade cultural, as várias identidades, para que todas circulem nesse espaço de forma democrática.

## 6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: ARTICULANDO POSSIBILIDADES

A construção de práticas pedagógicas interculturais na educação infantil exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso com uma educação que valorize a diversidade cultural e promova o respeito às múltiplas formas de ser, viver e aprender. Mais do que incorporar conteúdo de diferentes culturas, trata-se de criar espaços educativos nos quais as crianças possam experienciar, dialogar e construir conhecimentos a partir da diversidade presente no cotidiano.

Articular possibilidades pedagógicas interculturais implica reconhecer as crianças como sujeitos culturais e ativos, capazes de contribuir com seus saberes e vivências para o enriquecimento coletivo. Essa perspectiva pedagógica exige do educador uma postura aberta, investigativa e acolhedora, capaz de promover interações que respeitem e celebrem as diferenças culturais, linguísticas, étnicas e sociais.

Nesta seção, exploram-se algumas das práticas que podem favorecer uma abordagem intercultural na educação infantil, como o brincar, a literatura infantil multilíngue, a contação de histórias e as expressões artísticas. Tais práticas, quando orientadas por uma perspectiva intercultural, tornam-se potentes instrumentos para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e respeitosas diante da diversidade que compõe o mundo.

### 6.2.1 O Ato de Brincar como uma Linguagem Universal

É importante o reconhecimento do brincar como uma linguagem universal na educação infantil, mais do que uma atividade recreativa, é um direito das crianças e um eixo estruturante do currículo, possibilitando aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. O ato de brincar permite que as crianças expressem sua identidade, conheçam diferentes culturas e aprendam a respeitar a diversidade de modos de ser e viver.

Como escrevem Marín e Penón (2003-2004, p. 30), especialistas em brinquedo e educação:

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar. Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Assim, a interculturalidade na educação infantil pode ser promovida por meio de brincadeiras que representem diferentes culturas e tradições, possibilitando às crianças vivenciar experiências diversas e ampliando sua compreensão do mundo. Portanto, jogos, cantigas, contação de histórias e brincadeiras de diferentes povos ajudam a construir uma perspectiva mais aberta e respeitosa em relação à diversidade cultural. Segundo Tizuko Morchida Kishimoto, “o brincar é uma linguagem universal da infância e permite que as crianças interajam e construam significados sobre o mundo, respeitando as diferenças” (Kishimoto, 2010).

O acolhimento, especialmente em contextos de ensino com crianças de diferentes origens culturais, pode ser facilitado pelo brincar, visto que permite que as crianças se sintam seguras e pertencentes ao ambiente escolar, favorecendo a socialização e a construção de laços afetivos. É essencial que a escola reconheça as infâncias plurais, respeitando as diferentes formas de brincar e aprender das crianças, considerando suas realidades sociais e culturais.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (Borba, 2007, p. 12).

Ao reconhecer o brincar como uma linguagem universal, atribui-se à infância um estatuto de centralidade na constituição de sujeitos sociais e culturais. Esta compreensão desloca o brincar da esfera do entretenimento e o insere como prática pedagógica essencial, capaz de promover aprendizagens potentes, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e culturais.

A partir da perspectiva intercultural, o brincar é compreendido como um espaço de encontro entre saberes, onde diferentes repertórios culturais se entrelaçam, se confrontam e se ressignificam. A interculturalidade, nesse contexto, não se limita à valorização superficial de manifestações culturais distintas, mas envolve o reconhecimento da alteridade como constitutiva do processo educativo. Brincar com e a partir da diversidade é promover o respeito às diferenças e estimular a convivência democrática desde os primeiros anos de vida.

Como destaca Silva (2009)<sup>13</sup>, a interculturalidade demanda um posicionamento pedagógico que rompa com o etnocentrismo e com práticas uniformizadoras, construindo um currículo que se baseie na escuta ativa das crianças e no diálogo entre culturas. Nesse

---

<sup>13</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

sentido, o brincar torna-se ferramenta fundamental, pois oferece um terreno fértil para experiências simbólicas que representam os modos diversos de ser e estar no mundo.

A diversidade de brincadeiras oriundas de diferentes tradições culturais, quando integradas ao cotidiano escolar, não apenas amplia o repertório lúdico das crianças, mas também fortalece o sentimento de pertencimento de grupos étnico-raciais frequentemente marginalizados no contexto escolar. Crianças indígenas, quilombolas, migrantes, refugiadas ou oriundas de diferentes nacionalidades encontram, no brincar, uma possibilidade de expressar suas origens e de serem reconhecidas na sua singularidade.

Ademais, a prática do brincar, enquanto instrumento de mediação cultural, permite que a escola promova o acolhimento das infâncias plurais, isso é particularmente importante em contextos marcados pela heterogeneidade cultural, em que o brincar pode funcionar como uma linguagem comum capaz de estabelecer conexões afetivas e simbólicas entre crianças de distintas origens. Assim, o educador atua como mediador cultural, identificando oportunidades para integrar jogos, cantigas, brinquedos e histórias que representem os múltiplos contextos vividos pelas crianças.

O quadro a seguir apresenta sugestões práticas que podem ser incorporadas no cotidiano escolar com o intuito de favorecer a comunicação intercultural, o acolhimento e o fortalecimento de vínculos entre as crianças:

**Quadro 6** – Sugestões práticas: o brincar como linguagem universal na educação infantil.

<b>Proposta</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo pedagógico</b>	<b>Exemplo de aplicação</b>
Rodas de brincadeiras multiculturais	Organização de atividades lúdicas que envolvam cantigas, danças e jogos tradicionais de diferentes países e culturas.	Valorizar a diversidade cultural presente no grupo e promover o respeito mútuo.	Convidar familiares ou membros da comunidade para compartilhar brincadeiras típicas de suas culturas.

Espaço permanente do brincar	Criação de um ambiente acessível e acolhedor com brinquedos diversos e materiais não estruturados.	Estimular a interação entre as crianças, independentemente da língua falada, por meio da comunicação corporal e simbólica.	Disponibilizar blocos de montar, tecidos, caixas, bonecos e outros materiais que incentivem o brincar livre e coletivo.
Mediação por meio do faz de conta	Proposição de brincadeiras de representação, nas quais as crianças assumem papéis sociais diversos.	Facilitar a expressão de emoções e a criação de vínculos afetivos entre crianças de diferentes origens culturais e linguísticas.	Organizar espaços temáticos como cantinho da casinha, consultório ou mercado, com figurinos e objetos simbólicos.
Brincadeiras cooperativas	Promoção de jogos coletivos que não envolvam competição, priorizando a cooperação e o trabalho em grupo.	Desenvolver o sentimento de pertencimento e fortalecer os laços entre as crianças.	Propor brincadeiras como “Passa o anel”, “Lenço atrás” ou “Telefone sem fio” com variações não verbais.
Materiais naturais e recicláveis	Uso de elementos simples e acessíveis para a construção de brinquedos e brincadeiras simbólicas.	Estimular a criatividade e permitir múltiplas interpretações culturais e pessoais no ato de brincar.	Reunir folhas, pedras, tampas, tecidos e propor a criação de brinquedos coletivos pelas crianças.
Acolhimento lúdico	Organização de estratégias de recepção baseadas no brincar, voltadas especialmente a crianças recém-chegadas ao contexto escolar.	Contribuir para a adaptação e integração de crianças imigrantes ou que não dominam a língua local.	Oferecer um kit de acolhimento com massinha, fantoches, instrumentos musicais simples e livros com imagens.

**Fonte:** Elaborado pela autora, ano: 2025.

As atividades apresentadas no quadro 6 são proposições simples, acessíveis e possíveis de serem implementadas no cotidiano das instituições de educação infantil. O intuito da sistematização do quadro foi demonstrar que a intencionalidade pedagógica não está necessariamente vinculada à complexidade das ações, mas sim ao olhar atento e sensível do educador, que reconhece no brincar uma potente ferramenta de inclusão, expressão e aprendizagem. Ao valorizar as interações espontâneas e os contextos culturais diversos das crianças, o professor contribui para a construção de um ambiente acolhedor, significativo e equitativo para todos.

Salienta-se que incluir o brincar como prática pedagógica intercultural exige da escola uma reconfiguração de seu projeto político-pedagógico, garantindo tempo, espaço e materiais adequados, além de formação continuada para os profissionais da educação infantil. É necessário que se crie uma ambiência educativa que valorize a pluralidade das infâncias e promova experiências significativas, em que as crianças possam brincar, aprender e conviver com respeito mútuo e valorização da diferença. Essa abordagem contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos formais, mas também para a formação de sujeitos éticos, críticos e sensíveis à diversidade cultural, elementos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O brincar intercultural, portanto, não é uma prática isolada, mas deve fazer parte de uma abordagem pedagógica contínua e integrada ao currículo. Para isso, é fundamental a escuta atenta das infâncias e o envolvimento das famílias e da comunidade, que são fontes riquíssimas de saberes e tradições.

### 6.2.2 A Literatura Infantil e a Contação de Histórias Multiculturais/Multilíngues

Além do brincar, para a educação infantil um dos enfoques pode versar sobre a literatura de todos os povos, de todas as línguas. Para isso, é preciso abrir para as crianças os contextos interculturais e multilinguísticos, uma vez que a literatura infantil é uma poderosa ferramenta para promover a consciência intercultural e a valorização da diversidade. Por conseguinte, ao envolver a introdução de livros e histórias que refletem a diversidade cultural e linguística do mundo, proporcionamos às crianças a oportunidade de explorar e compreender diferentes perspectivas, tradições e línguas desde cedo.

Ao apresentar histórias e personagens de diferentes origens étnicas e culturais, as crianças têm a chance de se identificar com protagonistas que podem ser diferentes delas ou não, tanto em termos de aparência, como em língua ou costumes, isso estimula a empatia, o respeito mútuo e a compreensão de que existem muitas formas legítimas de ser e viver.

Segundo Yunes (2003, p. 48):

A leitura tem um privilégio que é o de apresentar o mundo do desnudado das velhas escritas, das ideologias marcadas na sua produção, desnudado da letra morta, da escrita paralisante, determinada por uma razão exterior e estranha à pessoa, até que esta possa trazê-la a vida com seu próprio sangue, seu próprio vigor.

Além disso, a literatura multilíngue pode ajudar a promover o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização das crianças. Ao expô-las a diferentes línguas por meio de histórias e poesias, estamos ampliando seu repertório linguístico e estimulando o interesse por outras línguas e culturas, isso pode contribuir para uma mentalidade aberta e receptiva em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras no futuro.

Para implementar essa abordagem, é importante disponibilizar uma variedade de livros e materiais que representem a diversidade cultural e linguística. Os educadores podem criar espaços de leitura acolhedores, com bibliotecas bem abastecidas e selecionar obras que apresentem diferentes povos, tradições e línguas. Também é válido convidar membros da comunidade que falam diferentes línguas para compartilharem suas histórias e experiências com as crianças.

Atrelado a literatura, está a contação de histórias, recurso indispensável na educação infantil, uma prática que contribui para a linguagem, a imaginação, as emoções e até as habilidades sociais das crianças. Possibilita o desenvolvimento da interação verbal ampliando o vocabulário, melhorando a compreensão oral e a expressão verbal, além de estimular o interesse pela leitura e escrita.

As histórias contadas transportam as crianças para diferentes mundos e situações, favorecem a criação de narrativas próprias e a brincadeira simbólica, trabalha a atenção, a memória e o raciocínio lógico, ensina noções de sequência, causa e consequências. Ao ouvir histórias, os pequenos não apenas ampliam seus conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Outro fator muito significativo é que a contação de histórias contribui também para a construção da identidade e da empatia, pois as crianças se identificam com personagens e vivenciam emoções por meio das histórias, aprendem a compreender diferentes perspectivas e sentimentos, fortalecendo a empatia. Ao compartilhar histórias, as crianças interagem, trocam ideias e respeitam a vez do outro, aprendem sobre valores como cooperação, respeito e diversidade cultural.

Na educação, a partilha de histórias contadas pelas crianças tem um papel muito importante em contextos de diversidade sociocultural. O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras. (Girardello, 2015, p. 17).

Assim, a contação de histórias, quando bem planejada, pode ser um recurso poderoso para o desenvolvimento integral da criança. Além de contar histórias oralmente, o uso de livros ilustrados, fantoches e dramatizações pode tornar essa experiência ainda mais significativa. No que compreende o enfoque na educação intercultural, pode-se escolher histórias de diversas origens e tradições populares, como, por exemplo: contos africanos, indígenas, asiáticos, entre outros gêneros textuais, com vistas a ampliar a visão de mundo das crianças. A contação de histórias também possibilita a prática de diferentes linguagens, pois incorpora músicas, danças e elementos visuais tipicamente culturais.

Conseqüentemente, a apresentação de narrativas de diferentes povos, etnias e tradições são atividades que podem contribuir para a ampliação do repertório cultural, pois ajuda as crianças a compreenderem que existem múltiplas formas de viver, pensar e se expressar. Ao se identificarem com personagens de diferentes culturas, as crianças aprendem a respeitar e valorizar a diversidade.

Outro fator preponderante é o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento. Crianças de diferentes origens culturais se sentem representadas ao ouvirem histórias que refletem suas vivências. O reconhecimento da própria cultura dentro do ambiente escolar fortalece a autoestima e a valorização da própria identidade.

Entre as diversas obras que abordam a diversidade cultural e que podem enriquecer o trabalho em sala de aula, destacam-se algumas: *A Menina de Trança*, de Aniete de Abreu;

*Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado; *O black power de Akin*, da escritora Kiusam de Oliveira, e ilustrado por Rodrigo Andrade, nos surpreende com sua narrativa reflexiva sobre o enfrentamento do racismo nas instituições escolares, ao evidenciar a urgência em se discutir a temática no ambiente escolar e criar estratégias para proteger e acolher crianças negras; *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque): trabalha o enfrentamento de medos e inseguranças, algo universal e multicultural; *As Tranças de Bintou* (Sylviane Diouf): traz a história de uma menina africana e suas tranças, apresentando a importância de tradições e estilos de beleza diferentes; *Nós* (Eva Furnari): apresenta diferentes pessoas e suas personalidades, incentivando a aceitação das diferenças; *Cada Um na Sua Casa* (Patricia Auerbach): livro ilustrado sobre a diversidade de moradias pelo mundo, que aborda a questão de modo leve e poético; *Não derrame o leite*, escrito por Stephen Davies, ilustrado por Christopher Corr e traduzido por Helena Carone, que nos apresenta, por meio da jornada de Penda, mensagens de persistência, paciência, e, principalmente, de afeto. Nos mostra, também, a possibilidade de narrativas extremamente interessantes e ricas, situadas em contextos não-eurocêntricos.

Os livros citados oferecem narrativas sensíveis e envolventes que auxiliam no entendimento das diferentes identidades e culturas. Essas obras, junto a outras, ampliam o repertório dos alunos e incentivam o respeito e a empatia. Importante destacar que não se busca apresentar um catálogo completo de obras, mas sim evidenciar a riqueza e a variedade da literatura disponível sobre o tema, incentivando uma exploração contínua desse universo e o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva.

Se um professor utiliza repetidamente o mesmo livro, ele limita a oportunidade de mostrar a diversidade de culturas, tradições e histórias de vida. Livros variados podem apresentar personagens e cenários que refletem diferentes etnias, contextos sociais, habilidades e culturas, o que enriquece a experiência de acolhimento e reforça a ideia de que todas as histórias são valiosas. Além disso, a literatura diversa ajuda as crianças a desenvolverem habilidades para lidar com o “outro”, aprendendo desde cedo a valorizar a diferença e a construir uma visão mais inclusiva do mundo.

Dentro da perspectiva de imigração, não podemos deixar de citar pelo menos 05 (cinco) livros extremamente ricos para se trabalhar em sala de aula:

1. *A menina que abraça o vento*, de Fernanda Paraguassu, que conta a história de Mersene, uma garotinha que teve que se separar de parte da família para fugir do triste conflito vivido na República Democrática do Congo. Enquanto se adapta à nova vida no Brasil, ela cria uma brincadeira para driblar a saudade;

2. Uma obra interessante para tratar das questões culturais é o livro *Todo mundo é misturado*, de Beth Cardoso, que apresenta a vida escolar do menino boliviano Pablo, que logo faz amizade com uma simpática menina chamada Júlia e os dois enfrentam a discriminação em sala de aula por conta de sua nacionalidade. Na história, uma série de mal-entendidos e palavras trocadas em português e espanhol armam um cenário nada amigável para Pablo, mas no fim tudo acaba resolvido e a turma compreende que todos somos juntos e misturados;

3. Já o livro *Mitos, Contos e Lendas da América Latina e do Caribe*, publicado em 2008 em uma coletânea de vários autores, apresenta uma seleção de contos orais que envolvem variados temas, desde fantasmas, seres fantásticos, lendas de amor, a lugares encantados e com personagens do folclore latino;

4. De Susana Ventura, *Um lençol de infinito fios*, conta a história de Maria, uma garota boliviana que vive em São Paulo com sua família. Ela tem um caderno onde escreve histórias e pensamentos, pois pensa em ser escritora um dia, com seus amigos Juan, Manoela e Jun, vive o dia a dia da grande cidade e prepara um trabalho para a escola sobre os países da América Latina. Num dia de pesquisa na Biblioteca Mário de Andrade, os amigos conhecem Ludmi, uma jovem haitiana que está na cidade em busca de seu pai;

5. E por fim, um livro encantador com uma narrativa riquíssima e de belas ilustrações, escrito pela professora Jorgelina Tallei (Unila) e por Renata Alves de Oliveira, e com ilustração de Laura Zanon Irineu, *A língua de todos e a língua de cada um*, traz esse cenário em uma obra sobre linguagem, pessoas, diferenças e diversidade. Pensado no contato de línguas e afetos desde a Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) e publicado no ano de 2021, conta a história de Nina, uma jovem estudante que chega à escola de um novo país e se depara com a “lengua de todos” (Tallei e Oliveira, 2021, p. 5), no ambiente de sala de aula. O livro apresenta uma história sensível que revela a percepção de que a língua e a perspectiva de quem vem de outro lugar pode ser sutilmente silenciada. A narrativa compõe, de maneira harmônica, um conjunto de imagens e palavras que nos

desafiam a pensar sobre a língua como identidade de cada sujeito e dialogar com nossas crianças sobre o tema. Como a própria história diz "A língua de todos pode ser a língua de ninguém quando ninguém se entende" (Tallei; Oliveira, 2021, p. 21). O mais interessante sobre esta quinta indicação, foi a ideia das professoras de publicar um livro infantil em *portunhol*, ou seja, escrito a partir da fusão linguística entre o português e o espanhol.

Por fim, ressalta-se a realidade social e cultural que todas essas obras podem trazer, enriquecendo e fortalecendo o multiculturalismo presente no espaço escolar fronteiriço. Para se ter uma compreensão sobre a leitura realizada em sala de aula, é preciso relacionar essas leituras com o ambiente social do aluno, estimulando-o por meio da curiosidade. Do ponto de vista crítico e democrático, o leitor se insere num processo criador, de que ele é também sujeito.

Para Freire (2005, p. 029) "o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência do aluno e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador". Portanto, o professor precisa valorizar seus alunos, a escola onde trabalha a comunidade que faz parte dela, entendendo que todos têm seu valor e sua cultura, e a partir disso contextualizar e interpretar as leituras feitas.

Neste sentido, concordo com Silva (1985, p. 22-23), de que "a leitura se levada, a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como combate a alienação (não racionalidade) capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade) ". A leitura proposta precisa estimular, provocar os alunos desenvolvendo neles o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Quando ampliado o escopo de abrangência, pode ser um meio de fortalecer a conexão entre escola e comunidade, visto que a educação intercultural e o acolhimento podem atender a todos da comunidade escolar, estendendo-se também aos familiares, incentivando-os a participar e a compartilhar histórias tradicionais de sua cultura.

### 6.2.3 Expressões Artísticas e Outras Artes: um olhar intercultural

Além da literatura e da contação de história, há outras práticas que envolvem múltiplas linguagens e experiências sensoriais, como, por exemplo, a música, a dança, a arte, as brincadeiras tradicionais e a culinária. Todos são recursos valiosos que permitem às crianças vivenciar a diversidade cultural de maneira dinâmica, significativa e em contextos reais.

Essas atividades não apenas ampliam a compreensão sobre diferentes culturas, mas também promovem a empatia, o respeito às diferenças e a valorização das identidades. Ao integrar esses elementos ao cotidiano escolar, a educação infantil se torna um espaço mais inclusivo, onde a diversidade é reconhecida e celebrada de forma natural e participativa.

Como sugestões de atividades práticas para ir além da literatura e contação de histórias, apresenta-se algumas propostas:

- **Música e Dança:** com vistas a apresentar diferentes estilos musicais de diversas culturas (samba, tango, flamenco, reggae, música indígena, etc.): 1. As crianças podem dançar livremente e depois conversar sobre o que sentiram; 2. Ensinar canções infantis em diferentes idiomas (espanhol, guarani, francês, inglês, etc.); e 3. Explorar as histórias e significados presentes nas canções e nas danças.

- **Arte e Expressão Visual:** 1. Explorar técnicas artísticas de diferentes culturas, como pinturas indígenas com grafismos, azulejos portugueses, mandalas indianas, máscaras africanas e colagens inspiradas em obras de artistas latino-americanos; 2. Autorretrato intercultural, em que as crianças criam autorretratos incorporando elementos culturais de sua própria família ou de outras culturas estudadas.

- **Brincadeiras Tradicionais:** 1. Apresentar brincadeiras tradicionais de diferentes países, como amarelinha africana, bolinha de gude brasileira, bambolê mexicano, yoyo chinês e peteca indígena; 2. Circuito Intercultural: criar um percurso com diferentes brincadeiras e desafios inspirados em culturas variadas, incentivando a cooperação e o aprendizado lúdico.

- **Culinária e Alimentação:** 1. Preparar receitas simples de diferentes países (panquecas francesas, pão sírio, tapioca brasileira, sopa paraguaia, chipa, choripan

argentino, guacamole mexicano) e conversar sobre os ingredientes e a história do prato; 2. Feira Cultural Gastronômica: envolver as famílias para trazer alimentos típicos de diferentes culturas e compartilhar histórias sobre as suas origens.

- Vivências Sensoriais e Ambientais: 1. Criar uma estação sensorial com especiarias, ervas e alimentos de diferentes culturas, permitindo que as crianças sintam cheiros e sabores enquanto aprendem sobre suas origens; 2. Explorar tecidos e vestimentas típicas de diferentes povos, permitindo que as crianças experimentem roupas e aprendam sobre seus significados.

- Contato com a Comunidade: 1. Organizar visitas a espaços culturais como feiras de imigração, museus, centros comunitários e igrejas de diferentes grupos culturais; 2. Trazer imigrantes, avós e membros da comunidade para compartilhar suas histórias, músicas e costumes com as crianças.

- Mundo das Línguas: 1. Ensinar saudações básicas em inglês, espanhol ou outras línguas por meio de músicas e brincadeiras, reforçando a valorização da diversidade cultural desde cedo. Para isso, os professores receberiam formações e materiais adequados, minimizando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino.

Integrando essas atividades ao dia a dia do Cmei, a interculturalidade se torna uma vivência concreta e enriquecedora, indo além da leitura e da roda de conversa, e permitindo que as crianças experimentem a diversidade cultural de forma lúdica e significativa, em uma dinâmica de construção de saberes.

Ao integrar expressões artísticas diversas e práticas sensoriais ao cotidiano pedagógico, não se trata apenas de promover vivências prazerosas e criativas para as crianças, mas de consolidar uma abordagem que reconhece a arte como linguagem de acesso à cultura, à história e à subjetividade dos povos. A arte, nesse contexto, assume um papel formativo essencial, pois permite que as crianças se expressem, construam sentidos e interajam com o mundo de maneira sensível e crítica.

As experiências artísticas na educação infantil devem ir além da reprodução técnica e do “fazer por fazer”, elas precisam ser compreendidas como processos de autoria, nos quais a criança é criadora e coautora de significados. Ao serem expostas a referências artísticas diversas, oriundas de culturas indígenas, afro-brasileiras, orientais, latino-

americanas, entre outras, as crianças têm a possibilidade de ampliar seu repertório simbólico e desenvolver uma atitude estética e ética diante da diferença.

Além disso, práticas como a culinária, o contato com objetos e vestimentas típicas, e o envolvimento da comunidade são estratégias potentes de aproximação entre a escola e a vida. Essas ações promovem aprendizagens mais integradas, contextualizadas e respeitadas com a realidade das crianças, especialmente aquelas oriundas de contextos migratórios ou pertencentes a grupos culturalmente minorizados.

Do ponto de vista dos profissionais da educação, a implementação de práticas artísticas interculturais também provoca deslocamentos importantes. O educador é convocado a sair de uma postura transmissiva para assumir um papel de pesquisador, mediador e co-aprendente. Conforme afirma Candau (2012), a interculturalidade não se reduz a práticas pontuais, mas demanda um posicionamento ético e epistemológico frente ao conhecimento, às culturas e às relações educativas.

Apesar das inúmeras possibilidades, é preciso reconhecer que a efetivação de propostas interculturais enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação específica dos professores, a limitação de materiais didáticos diversificados e o currículo ainda centrado em uma cultura hegemônica. Contudo, é possível construir espaços educativos mais inclusivos e culturalmente sensíveis, a partir de atividades com intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e apoio institucional.

Uma recomendação importante é a criação de projetos integrados no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da instituição, com envolvimento de toda a equipe e participação das famílias. Projetos como “Sabores do Mundo”, “Brincadeiras de Todos os Cantos” ou “Meu Nome, Minha História” são exemplos de iniciativas que valorizam as identidades culturais das crianças e promovem o pertencimento.

Além disso, a escuta ativa das crianças deve orientar o planejamento pedagógico, reconhecendo seus interesses, origens e modos próprios de significar o mundo. Quando a escola se abre ao diálogo intercultural, ela fortalece seu papel como espaço democrático, acolhedor e transformador.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese inicial sugeria que as práticas pedagógicas monoculturais poderiam ser rompidas por meio de estudos colaborativos e reflexões coletivas, facilitadas por projetos, oficinas ou outras formas de capacitação e formação continuada dentro da instituição. Os achados da pesquisa confirmaram essa hipótese parcialmente, uma vez que os estudos mostraram que, quando os professores e funcionários têm espaços de diálogo e formação, há uma maior abertura para a implementação de práticas interculturais.

Entretanto, emergiu um novo fator fundamental que é o apoio institucional, pois durante as entrevistas com as professoras, percebeu-se que, apesar da falta de diretrizes mais claras do PPP, elas desenvolvem suas próprias estratégias para lidar com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar. Esse dado reforça a necessidade de incluir neste documento sugestões concretas de projetos, atividades e metodologias que auxiliem os docentes na valorização das diferentes culturas dos alunos, promovendo um ensino alinhado com a interculturalidade.

A inclusão do tema interculturalidade no PPP do Cmei pode garantir que essas iniciativas não sejam apenas individuais, mas façam parte de um compromisso coletivo. Mesmo que os educadores adquiram uma compreensão crítica dos contextos, eles enfrentam barreiras institucionais, como currículos rígidos, falta de recursos e políticas educacionais que nem sempre favorecem práticas transformadoras, dessa forma, a formação precisa levar em conta essas limitações e pensar em estratégias concretas para que os educadores consigam efetivar mudanças em suas realidades.

Retomando os objetivos da pesquisa: o primeiro objetivo - identificar, descrever e refletir sobre algumas das orientações presentes em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas em torno da interculturalidade, considerando o contexto específico de uma região de fronteira - A leitura dos documentos revelou que, apesar de haver diretrizes que mencionam a importância da interculturalidade, elas ainda são pouco exploradas na prática, além de faltar concretude, efetividade por parte dos documentos educacionais. Outro fator interessante é que muitos professores desconheciam as recomendações específicas para contextos multiculturais, o que reforça a necessidade de formações mais direcionadas. Destaca-se que a ausência de políticas formativas específicas e de suporte

institucional contínuo contribui para a existência de lacunas entre o discurso oficial e a realidade prática dos Cmei.

Evidencia-se uma tensão recorrente entre os marcos legais e institucionais que orientam a educação intercultural e a realidade vivenciada nas instituições de educação infantil. Um exemplo claro disso é o *Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024–2028)*, ancorado no Decreto nº 32.607/2024 e alinhado à Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017). Embora Foz do Iguaçu tenha dado um passo importante ao instituí-lo, a materialização de suas diretrizes ainda encontra obstáculos concretos. O plano prevê, de forma clara, a promoção de formações continuadas para profissionais da educação, em articulação com universidades públicas e sob a responsabilidade da Smed, no entanto, os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa revelam uma ausência generalizada de formações específicas sobre interculturalidade, indicando que tais ações ainda não foram efetivamente implementadas.

Portanto, ressalto que promover a formação dos profissionais da educação não é um gesto pontual, mas um dos caminhos essenciais para consolidar uma prática pedagógica que reconheça, acolha e valorize a pluralidade cultural como parte estruturante do processo educativo. Essa lacuna entre política e prática pedagógica compromete o objetivo de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o direito à aprendizagem de todos os sujeitos, em especial das crianças migrantes. A escuta dos educadores revela não apenas uma demanda formativa, mas um campo aberto para o fortalecimento da política pública no território. Assim, reafirma-se a necessidade urgente de que as diretrizes e documentos educacionais deixem de ser apenas um potencial normativo e passem a funcionar como um instrumento político ativo, sustentado por ações formativas contínuas, acompanhamento institucional e diálogo com as realidades escolares.

Outro objetivo da pesquisa era: identificar e refletir, a partir dos dados levantados pelas entrevistas, sobre o ambiente sociocultural em que o Cmei está inserido, buscando compreender como os profissionais da educação e dos demais setores da comunidade escolar agem em torno e em prol da interculturalidade. As entrevistas com professores e demais funcionários evidenciaram que, embora muitos tenham consciência da diversidade cultural do espaço escolar, poucos se sentem preparados para trabalhar com essa realidade. Além disso, pontua-se que funcionários como merendeiras e serviços gerais

desempenham um papel essencial no acolhimento das crianças, mas não recebem formação adequada sobre interculturalidade nem se sentem integrados aos demais.

As entrevistas revelaram ainda percepções diversas em relação à interculturalidade, muitos reconhecem a importância do acolhimento às crianças imigrantes e se mostram sensíveis às suas necessidades, no entanto, também apontam desafios, como barreiras linguísticas, desconhecimento sobre as culturas de origem dos alunos e insegurança sobre como agir de forma pedagógica frente à diversidade. Destacou-se, ainda, o papel afetivo e acolhedor de professores, coordenadores e funcionários da limpeza e alimentação como um dos pilares para que essas crianças se sintam pertencentes ao espaço escolar, mesmo diante da ausência de uma formação formal sobre o tema.

A investigação evidenciou, portanto, que o acolhimento intercultural não depende apenas de ações pedagógicas planejadas, mas também de atitudes cotidianas de escuta, empatia e valorização da alteridade, expressas nos gestos, nas palavras e nas interações entre adultos e crianças. Nessa perspectiva, o brincar, a contação de histórias e as expressões artísticas emergem como estratégias potentes para promover o pertencimento, o diálogo entre culturas e a valorização das identidades diversas.

Outro objetivo da pesquisa era: refletir sobre o papel dos docentes e demais funcionários no acolhimento e na interculturalidade, analisando suas percepções e práticas, a fim de compreender desafios e possibilidades para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e sensível à diversidade cultural. As entrevistas demonstraram que o acolhimento não é uma responsabilidade restrita ao professor em sala de aula, mas um esforço coletivo que envolve a atuação de toda a equipe escolar: professores, gestores, merendeiras, zeladoras e técnicos administrativos. A escuta atenta, o cuidado nas interações cotidianas, a valorização da identidade da criança e a criação de vínculos afetivos se destacaram como elementos centrais nas práticas relatadas. Muitos profissionais relataram que, mesmo sem uma formação formal sobre educação intercultural, buscavam acolher com sensibilidade as crianças, baseando-se na empatia, na afetividade e na experiência vivida no Cmei.

Outro aspecto relevante foi a percepção de que o acolhimento intercultural ainda se dá de forma pontual e intuitiva, dependendo da iniciativa individual dos profissionais, e não como parte estruturante de um projeto político-pedagógico institucionalizado. Isso revela a

necessidade de que a interculturalidade seja assumida como um eixo transversal da proposta pedagógica, articulada entre os diferentes setores da unidade, e não apenas como uma ação isolada em datas comemorativas ou momentos específicos.

Por outro lado, os relatos também evidenciaram práticas promissoras, como o uso da linguagem do brincar como ferramenta de integração entre as crianças, a escuta ativa no momento da chegada das famílias ao Cmei e o respeito aos hábitos e costumes culturais no cotidiano da alimentação e das rotinas. Tais ações, embora simples, revelam um campo fértil para o fortalecimento de uma prática intercultural sensível e possível, mesmo diante das limitações estruturais. Os dados coletados revelam que há um compromisso ético e afetivo por parte da equipe, mas também apontam a urgência de políticas formativas e institucionais que ofereçam suporte para que essa prática não dependa apenas da sensibilidade individual, mas seja fortalecida como parte do compromisso coletivo com a equidade e a justiça social na educação infantil.

Por fim, o último objetivo era: Apresentar sugestões de formações, práticas pedagógicas e projetos que envolvam toda a comunidade escolar do Cmei, com vistas à promoção do acolhimento intercultural de crianças migrantes e a valorização da diversidade cultural, com ações baseadas na brincadeira, na literatura infantil multicultural e nas expressões artísticas. As entrevistas revelaram o compromisso ético e afetivo da equipe escolar com o bem-estar das crianças imigrantes, porém, também apontaram carências em formação específica sobre diversidade cultural e práticas pedagógicas interculturais. Diante disso, sugere-se a implementação de formações continuadas voltadas à interculturalidade, que abordem temas como: direitos das crianças migrantes, línguas e culturas presentes na tríplice fronteira, racismo estrutural, comunicação intercultural, infância e migração, além de estratégias práticas para o ensino multilíngue e multicultural. Essas formações devem incluir todos os setores do Cmei — professores, equipe de apoio, merendeiras, técnicos e gestores — valorizando os saberes e as experiências de cada um, como propõe a abordagem da educação intercultural crítica (Candau, 2008).

Além disso, destaca-se a importância da construção de práticas pedagógicas baseadas em linguagens que transcendem a barreira verbal e permitem a expressão de múltiplas identidades. A brincadeira, como linguagem universal da infância, deve ser planejada com intencionalidade, brincadeiras tradicionais de diferentes culturas, jogos

simbólicos com elementos multiculturais e rodas de cantigas em diversos idiomas contribuem para que todas as crianças se reconheçam e se sintam representadas no espaço escolar. Do mesmo modo, o uso da literatura infantil pode fortalecer o vínculo entre escola e família, ao mesmo tempo que valoriza a bagagem cultural das crianças imigrantes.

As expressões artísticas também se apresentam como caminhos potentes para a valorização da diversidade. Projetos de arte com referências culturais específicas (máscaras africanas, mandalas indianas, grafismos indígenas, entre outros) não só promovem o respeito às culturas diversas, como também desenvolvem o senso estético, a criatividade e a empatia. Sugere-se ainda a criação de oficinas com participação da comunidade — como culinária de diferentes países, danças tradicionais, música e produção de materiais visuais —, proporcionando trocas reais entre culturas e ampliando o repertório das crianças e dos adultos.

No plano institucional, propõe-se a construção de um projeto pedagógico coletivo, que envolva toda a comunidade escolar na elaboração de um plano de ações interculturais. Esse projeto pode incluir a realização de semanas temáticas como a “Semana das Infâncias do Mundo”, feiras culturais com participação das famílias, produção de murais e exposições sobre diferentes países e culturas presentes na escola, e a criação de um “Cantinho das Culturas” dentro das salas de aula ou nos corredores do Cmei.

Por fim, ressalta-se que o acolhimento intercultural não é uma tarefa isolada do professor, mas um compromisso coletivo da instituição escolar com a justiça social, a equidade e o respeito às infâncias plurais. Valorizar a diversidade cultural exige uma escuta ativa, abertura ao diálogo, reconhecimento de saberes múltiplos e construção conjunta de práticas que incluam, representem e celebrem todas as crianças. Portanto, ao integrar ações baseadas no brincar, na literatura infantil multicultural e nas expressões artísticas, e ao investir em formação contínua e em projetos coletivos, o Cmei pode se consolidar como um espaço potente de acolhimento, pertencimento e formação para a convivência intercultural desde a infância.

Salienta-se que as referidas ações dependem diretamente do preparo dos profissionais envolvidos (equipe gestora, orientadores/as educacionais, equipe de apoio à aprendizagem, professores e demais servidores da escola), pois o acolhimento carece da escuta sensível, de um olhar atencioso e comprometimento com um trabalho educativo cuja

prática pedagógica seja inclusiva e compartilhe elementos culturais diversos e agregue significado às experiências vividas.

Em diálogo com Candau (2008), compreende-se que a educação intercultural não se resume à inserção de conteúdos sobre outras culturas, mas implica repensar as relações de poder, o currículo e as formas de convivência no espaço escolar. Assim, as sugestões pedagógicas apresentadas ao longo desta dissertação, não são apenas recursos didáticos, mas possibilidades de transformar a escola em um espaço de justiça cultural.

Desde o início da pesquisa, a necessidade de formação para docentes e demais funcionários foi um ponto central, pois identificou-se por meio das entrevistas que muitos profissionais da educação infantil não possuem preparo adequado para lidar com a diversidade cultural presente no ambiente escolar. A troca de experiências entre os próprios professores e funcionários se mostrou uma estratégia potente para fomentar reflexões coletivas e a construção de práticas mais inclusivas.

Essa lacuna formativa reforça a problemática da pesquisa que se estruturou em dois questionamentos principais: Como professores e demais funcionários percebem e vivenciam o acolhimento e a interculturalidade na educação infantil, considerando a diversidade presente no contexto escolar. E, como indicar possibilidades para elaboração de propostas pedagógicas específicas voltadas para a formação continuada, levando-se em consideração o contexto escolar e a necessidade de problematizar desafios, evitando assim reducionismos e estereótipos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, há caminhos viáveis para promover a interculturalidade na educação infantil, no entanto, esses caminhos exigem o envolvimento de toda a comunidade escolar e um olhar mais atento às necessidades formativas dos profissionais.

Algumas dificuldades foram mencionadas pelos docentes para a promoção de uma educação intercultural efetiva, a falta de formação específica, a maioria afirmou que não recebeu, durante a formação inicial ou continuada, orientações sobre como trabalhar a interculturalidade na educação infantil. Outra dificuldade apontada foi a falta de tempo para planejar atividades mais elaboradas. Alguns professores relataram também desafios em interagir com alunos que não falam português fluentemente, sem o suporte de estratégias adequadas.

Assim, caminhos possíveis a serem seguidos são o desenvolvimento de um currículo que inclua conteúdos, histórias, brincadeiras e materiais que representem diferentes culturas, estabelecer parcerias com as famílias incentivando-os a compartilhar suas tradições culturais. Apresentar contos, histórias que apresentem personagens de diferentes culturas e tradições, isso ajuda as crianças a desenvolverem empatia, a compreenderem perspectivas diferentes e respeitarem o próximo.

Apesar dos desafios, percebeu-se que os professores procuram no dia a dia acolher os alunos e lidar com as diversidades existentes da forma mais afetiva possível, buscando por conta própria meios, estratégias para dirimir as lacunas que vão surgindo decorrentes dos conflitos enfrentados. Estratégias como: roda de conversa e o uso da contação de histórias para estimular o respeito à diversidade foram mencionados. Os professores ressaltaram que, embora estejam dispostos a trabalhar a interculturalidade, muitas vezes se sentem sozinhos nesse processo.

Quanto aos entornos linguísticos, a pesquisa revelou um forte interesse dos participantes em aprender novos idiomas, especialmente o inglês, seguido pelo espanhol e italiano. As motivações apresentadas variam entre necessidades práticas, interesses culturais e vínculos emocionais. Contudo, para compreender plenamente o processo de aprendizado de línguas, é necessário explorar as possíveis barreiras ou dificuldades enfrentadas pelos respondentes.

A pesquisa revelou ainda aspectos importantes, especialmente no que se refere ao acolhimento, às interações diárias e à formação dos profissionais não docentes, ou seja, merendeiras e serviços gerais. Apesar desses profissionais não estarem diretamente envolvidos no processo pedagógico, desempenham um papel essencial no acolhimento das crianças. Pequenos gestos, como conhecer os gostos alimentares dos alunos, respeitar restrições culturais ou alimentares e criar um ambiente afetuoso no momento das refeições, contribuem para a inclusão. No entanto, muitos mencionaram que não recebem orientação formal sobre como lidar com a diversidade cultural no contexto escolar.

Essa lacuna reflete um modelo de formação que tradicionalmente não inclui esses profissionais nas discussões sobre diversidade e interculturalidade. A pesquisa destaca que a atuação das profissionais de merenda e serviços gerais é essencial para o funcionamento cotidiano do Cmei, mas seu envolvimento em ações culturais ainda é restrito. Essa exclusão

pode decorrer de práticas institucionais que não reconhecem plenamente o valor educacional dessas funções de apoio, o que pode ser reflexo de uma visão segmentada das funções institucionais.

Apesar de sua influência direta no cotidiano das crianças, muitos desses profissionais sentem que seu papel na construção de um ambiente escolar acolhedor é pouco reconhecido. Eles não costumam ser envolvidos em discussões sobre diversidade, inclusão, o que limita suas possibilidades de contribuir ativamente para um ambiente mais acolhedor e sensível às diferenças.

As merendeiras, por exemplo, têm um papel fundamental na valorização da diversidade cultural por meio da alimentação. Ações como respeitar hábitos alimentares, incluir pratos que reflitam a multiculturalidade presente na instituição e compreender restrições alimentares são ações que demonstram sensibilidade intercultural. Além disso, o momento da refeição é uma oportunidade valiosa para promover trocas culturais e ensinar as crianças sobre diferentes formas de se alimentar e conviver.

Os profissionais de serviços gerais, por sua vez, são responsáveis pela organização e higiene dos espaços, mas também desempenham um papel social importante. São eles que, muitas vezes, interagem com as crianças em momentos informais e podem contribuir para a construção de um ambiente acolhedor, através de um sorriso, um gesto de carinho e a disposição para ajudar, são atitudes que fazem toda a diferença para uma criança que está se adaptando a um novo contexto.

A ausência de envolvimento direto desses profissionais nas práticas culturais revela uma divisão de papéis que limita seu potencial como agentes ativos na promoção da interculturalidade. Ao ampliar essas oportunidades, poderemos fortalecer o acolhimento e a valorização da diversidade dentro do Cmei. Diante do exposto, sugerimos que a Secretaria Municipal da Educação avalie a viabilidade dessas propostas, a fim de promover uma abordagem mais colaborativa e inclusiva no contexto da Educação Infantil

Dessa forma, proponho algumas estratégias à Smed como:

1. Formação continuada para todos os profissionais, oferecer capacitações sobre interculturalidade e acolhimento não apenas para professores, mas também para funcionários de apoio, como merendeiras, zeladores e equipe administrativa;

2. Inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de práticas interculturais e colaborativas, garantindo que todos os profissionais da escola sejam reconhecidos como agentes educativos;

3. Promoção de projetos Interdisciplinares que estimulem iniciativas que envolvam toda a equipe escolar, como, por exemplo, feiras culturais, contação de histórias e atividades que valorizem as diferentes culturas presentes no Cmei;

4. Sensibilização dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a importância do trabalho das merendeiras e serviços gerais na formação das crianças, incentivando sua participação ativa nas atividades escolares;

5. Parcerias com Universidades e ONGs, contando com o apoio de instituições acadêmicas e organizações que trabalhem com diversidade cultural, com vistas ao desenvolvimento de materiais didáticos e programas de formação para a equipe escolar.

Os resultados mostram que os professores reconhecem a importância da educação intercultural na educação infantil e, dentro de suas possibilidades, já desenvolvem práticas nesse sentido. No entanto, a falta de formação, de materiais adequados e de um direcionamento institucional claro ainda são desafios significativos.

Assim sendo, para pesquisas futuras, considera-se que algumas questões ainda precisam ser aprofundadas: Quais metodologias específicas são mais eficazes para formar professores e funcionários em contextos multiculturais? Como envolver as famílias no processo de construção de uma educação intercultural? Quais estratégias podem ser adotadas para fortalecer o papel da gestão escolar na promoção da interculturalidade?

Entende-se que o acolhimento intercultural exige tanto um olhar atento às necessidades das crianças quanto o compromisso institucional com a formação crítica e continuada dos profissionais da educação. O papel dos docentes e demais funcionários é central na criação de um ambiente educativo que valorize a diversidade, mas esse papel precisa ser sustentado por políticas públicas que reconheçam as especificidades das escolas localizadas em contextos fronteiriços e multiculturais, como Foz do Iguaçu.

Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais na educação infantil, oferecendo subsídios para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e culturalmente plural. Entende-se que esta pesquisa contribuiu para a compreensão da importância da interculturalidade na educação infantil e

reforçou a necessidade de um trabalho coletivo para sua implementação, pois há uma percepção de que crianças pequenas não enfrentam barreiras culturais, haja vista a existência de uma crença equivocada de que nessa fase as crianças não percebem diferenças culturais ou não sofrem questões identitárias, o que pode levar a uma menor preocupação com a interculturalidade nessa etapa.

Por isso, a interculturalidade não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um princípio estruturante da prática pedagógica, dessa forma, eu, como professora da educação infantil, compreendo que é nessa fase que ocorre a socialização primária, propiciando a interação com o meio e com outros indivíduos, há a aprendizagem e apreensão de valores e condutas, noções de agir e reagir em diversas circunstâncias de acordo a cultura ao qual se está inserido. Por isso, a escola precisa ser um lugar de acolhimento e interação entre culturas e entre línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, T. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 585–590, 2015. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BÁRBARA, Santa e HAESBAERT, Rogério, M. de J. (2009). Identidade e Migração em Áreas Transfronteiriças. **GEOgraphia**, 3(5), 33-46. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2001.v3i5.a13398>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BARTOLOMEU, MA (2006). Antropologia das fronteiras na América Latina. **AmeriQuests**, 2 (1). Disponível em: <<https://doi.org/10.15695/amqst.v2i1.41>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BERGER, I. R. (2015). **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira**. 2015. 290 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y]. Acesso em: 05 jul. 2023.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRASIL. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília; Presidência da República. [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/l10.639.htm] Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm] Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Promulga a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em 10/04/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 78, 17 nov. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288291372 Acesso em: 10 abr. 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha Machado. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº Especial, p. 358-417, 1999.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012a. p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria. O Educador como Agente Sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b. p. 55-80.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas. **Documento de trabalho**. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CASTLES, Stephen. Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. **The International Migration Review**, vol. 36, no. 4, 2002, pp. 1143–68. *JSTOR*. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4149495>>. Acesso em: 9 set. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CMEI Ouro Verde. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Municipal de Educação Infantil Ouro Verde: 2022.

DEUS, Miriam de Oliveira Almeida de. **Formação inicial de professores (as) pedagogos no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu**. 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. [recurso eletrônico]. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. In: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003. p. 33-65.

EUGÊNIO, Gonçalves. Narrativas de professores homens no magistério dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9: diásporas, diversidades, deslocamentos**, 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010.

FLORES, Olga Viviana. **Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas**. 2022. 155 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu- PR.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e a luta feminista**. São Paulo, SP: Elefante, 2019.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto nº 32.607, de 15 de fevereiro de 2024. Institui o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas de Foz do Iguaçu**, para o período de 2024 a 2028. Diário Oficial do Município, Foz do Iguaçu, 15 fev. 2024. Disponível em: [<https://www5.pmfi.pr.gov.br/publicacao-1326>]. Acesso em: 20 fev. 2025.

FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. / Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura; Foz do Iguaçu (PR). Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). – Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020. 24 p. Disponível em: [<https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/ddea790a-baf3-4459-bf7e-dc990d38582c/content>]. Acesso: 20 fev. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008, 168 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

IBGE \_ **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades \_ Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 28 set. 2023.

JULIANI, Elaine Manoel. **Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira**. 2021. 113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

JULIANO, Dolores. **Educación Intercultural: escuela y minorías étnicas**. Madrid: EUDEMA S.A., 1993.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 89-104. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ).

KUERTEN, Miriam Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu**, PR. 2019. 137p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter. (2003), **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais-perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 33-49.

MIGRATION and Remittances Factbook 2021– **Terceira edição. Banco Mundial, Washington, D.C.** Disponível em: <<https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/wmr-2021-po-ch-2.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2024

MARÍN, I.; PENÓN, S. **Que brinquedo escolher?** Revista Pátio Educação Infantil, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde**. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; CÂMARA, Michelle Januário. **Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

NASCIMENTO, Nayara do. **Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu**. 2021. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

OIM, Organização Internacional para as Migrações (2022). **Indicadores de Governança Migratória Local – Foz do Iguaçu**. Recuperado em 20 de janeiro de 2024, de <https://www.migrationdataportal.org/overviews/mgi/brazil-foz-do-iguacu#0>

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Docências em escolas de fronteira: diferenças, silenciamento e possibilidades de pedagogias interculturais**. 2019. 272 f. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Leandro de. **Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso**. 2022. 135f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino- Americana. Instituto Latino-Americano de Arte Cultura e História. Foz do Iguaçu-PR, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, José Carlos Libâneo. **Política educacional: fundamentos, estruturas e formas**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAIVA, Tatiane Lima de. **Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018c

PPC. **Proposta Pedagógica Curricular: Educação Infantil: rede pública municipal: região da AMOP**. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná; [Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et all...]. Cascavel: Ed. do Autor, 2020.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. **Línguas de Fronteira: O ensino da língua espanhola em Guairá, Paraná**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: MercadoAberto, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia dos Saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.).

Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Celina. **Política pública: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TALLEI, J. I.; AMATO, L. J. D. **A formação continuada de docentes em escolas de fronteira sob o paradigma sentipensante**. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 1284–1297, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4820. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4820>. Acesso em: 6 set. 2022.

TALLEI, Jorgelina; OLIVEIRA, Renata Alves de; Irineu, Laura Zanon. **A língua de todos e a língua de cada um**. Recife: Pipa Comunicação, 2021.

VALENZUELA, José Manuel. **Transfronteras: fronteras del mundo y procesos culturales / José Manuel Valenzuela Arce (coordinador)**. — Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2014. **Transfronteras y límites liminales**. José Manuel Valenzuela Arce el colegio de la frontera norte.

XAVIER ALBÓ, SJ. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: DINEBI, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## APÊNDICES

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

**APÊNDICE (B) - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CORPO  
DOCENTE, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO**

**APÊNDICE (C) - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FUNCIONÁRIOS  
DO CMEI**

**APÊNDICE (D) - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIREÇÃO E  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
(SMED)**

## **ANEXOS**

**ANEXO (A) - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

## APÊNDICE (A)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Como se evidencia a prática docente a partir de formações sobre interculturalidade e acolhimento em um CMEI de Foz do Iguaçu  
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” Nº 75370723.0.0000.8527

**Pesquisador para contato:**

Simone Alves Emed - **Telefone:** (45) 99980-2420

**Endereço de contato (Institucional):** Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede na Avenida Sílvio Américo Sasdelli, 1842 – Vila A, Foz do Iguaçu/PR, inscrita no CNPJ sob o nº 11.806.275/0001-33.

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de estudar compreender como/se uma formação e um acolhimento interculturais influenciam na prática docente na Educação Infantil. Para isso serão realizadas entrevistas individuais, a partir de um enunciado pré-estabelecido com vistas a gerar uma história/narrativa oral. A entrevista será realizada presencialmente pelo pesquisador responsável, conforme a sua disponibilidade de horário e levará em torno de 30 minutos. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, porém, qualquer informação que possa vir a identificá-lo será mantida em sigilo.

Solicitamos que leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peça que rubriche as páginas e assine ao final deste documento, que contém 3 páginas. Este documento está sendo apresentado ao(a) senhor(a) em duas vias, sendo que uma via é sua e outra do pesquisador. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro. Saiba que você tem total direito de não querer participar e pode desistir da participação a qualquer momento.

A resolução 510/2016, estabelece que os riscos da pesquisa científica consistem nos possíveis danos aos participantes da pesquisa em relação à dimensão física e psicológica. Sendo assim, a entrevista consiste em um método de coleta de dados que pode causar riscos e danos que envolvem desde a privacidade (responder questões consideradas sensíveis), a revelação de sentimentos ou pensamentos nunca revelados, a ocupação do seu tempo para responder as perguntas, o uso do material coletado, a divulgação dos dados e/ou gravações, entre outros.

Para evitar os referidos danos, eu pesquisadora garanto a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados que serão tornados públicos. Os dados coletados por meio das entrevistas serão utilizados exclusivamente para fins científicos e da pesquisa de DISSERTAÇÃO, garantindo o sigilo dos entrevistados e a não utilização das informações com vistas a causar danos ou discriminação. O seu nome, endereço, voz e imagem (ou qualquer informação pessoal) não serão associados aos resultados

desta pesquisa, exceto quando você desejar/permitir. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente.

Além do anonimato, o(a) senhor(a) tem a possibilidade de suspender a sua participação em qualquer momento da pesquisa, seja pelo cansaço, aborrecimento, desconforto, constrangimento e/ou desinteresse em responder as perguntas ou por estar sendo gravado(a); pela evocação de memórias que lhe causam alterações de autoestima; estresse; medo e/ou vergonha de não saber responder os questionamentos e/ou por estar sendo gravado(a); pelo tempo que destinará à entrevista (30 minutos); pela insegurança quanto ao sigilo e/ou anonimato; entre outros.

Se eventualmente esta pesquisa lhe causar qualquer tipo de dano, eu enquanto pesquisadora comprometo-me a reparar este dano ou prover meios para a reparação. Além disso, o(a) senhor (a) não pagará nem receberá remuneração pela participação na pesquisa e, a qualquer momento, poderá solicitar esclarecimentos sobre o estudo que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação sem qualquer prejuízo. Para isso, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de trabalhos científicos, na escrita da dissertação e também em apresentação de eventos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Contudo, caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você autoriza o uso?:

( ) *sim, autorizo*                      ( ) *não autorizo*

Sua contribuição servirá para ajudar na produção de conhecimento e a comunidade, principalmente, no que se refere as instituições educacionais de educação infantil de Foz do Iguaçu, pois, a pesquisa poderá servir de incentivo para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas interculturais no ambiente escolar podendo ser alcançada por meio de formações continuadas eficazes, capacitando os educadores a compreender e abraçar a diversidade cultural, promovendo assim uma educação mais inclusiva.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, o(a) senhor(a) poderá nos contatar a qualquer momento por e-mail e/ou contato telefônico. Ao término do estudo, os resultados desta pesquisa serão repassados ao senhor(a).

Caso o(a) senhor(a) precise informar algum fato decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar a pesquisadora, o(a) senhor(a) poderá procurar pessoalmente o Departamento de Pesquisa ou Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas/UDC (CEP), situado na rua Av. Paraná, 5661; Vila A, Jardim das Laranjeiras, Foz do Iguaçu/PR, pode entrar em contato via e-mail: [cepudc@udc.br](mailto:cepudc@udc.br), e/ou pelo telefone do CEP/UDC que é (45) 3028-3232.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

**Nome do sujeito/participante de pesquisa ou responsável:**

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, *Simone Alves Emed*, declaro que forneço todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.



**Universidade Federal da Integração Latino-Americana**

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**APÊNDICE (B)**

Roteiro entrevista semiestruturada para corpo docente, coordenação pedagógica e direção.

Pesquisa:

**Como se evidencia a prática docente a partir de formações sobre interculturalidade e acolhimento em um CMEI de Foz do Iguaçu**

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_

**A – DADOS PESSOAIS E SOCIOCULTURAIS**

1. Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo/Gênero feminino ( ); Masculino ( ); Outro ( )

4. Local de nascimento (cidade/estado/país): \_\_\_\_\_

5. Antes de morar em Foz do Iguaçu veio de qual lugar? \_\_\_\_\_

6. Profissão: \_\_\_\_\_ 7. A quanto tempo atua? \_\_\_\_\_

8. Turma que ministra aula atualmente: \_\_\_\_\_

9. Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Universidade \_\_\_\_\_

10. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_

11. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_

12. Qual a língua dos pais em casa? \_\_\_\_\_

13. Trabalho (tipo e local) do pai? \_\_\_\_\_
14. Trabalho (tipo e local) da mãe? \_\_\_\_\_
15. Qual a língua dos avós maternos? \_\_\_\_\_
16. Qual a língua dos avós paternos? \_\_\_\_\_
17. Qual é sua língua materna (vernáculo)? Ou dialeto? \_\_\_\_\_
18. Você fala outras línguas? Quais? Com quantos anos aprendeu? \_\_\_\_\_
19. Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina? Quando? Por quanto tempo?

### **B – ATITUDES**

20. Você considera importante falar outras línguas? Por quê?
21. Você gostaria de aprender outro idioma? Qual? Por quê?
22. Com quais idiomas você tem contato? Poderia me dar um exemplo descrevendo uma situação de contato linguístico?
23. Você entende perfeitamente esses idiomas? Fala algum deles?
24. Tem ou teve alguma dificuldade para aprender uma língua que não conhecia? Comente.
25. Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar? Por quê?
26. O Núcleo de Imigração da Delegacia de Polícia Federal, em 2019, divulgou que Foz do Iguaçu é uma cidade habitada por 81 nacionalidades diferentes. Em algum momento da sua trajetória docente você refletiu sobre a migração e em como esta se evidencia no espaço escolar? Justifique.
27. Você considera necessária ou conhece ou participou de alguma uma política educacional em Foz do Iguaçu que vise e/ou promova um trabalho de acolhimento intercultural voltado aos discentes oriundos de outras nacionalidades? Comente.

### **Parte 1: Formação em Interculturalidade e Acolhimento**

1. Poderia descrever brevemente as formações que você participou sobre interculturalidade e acolhimento na educação infantil?
2. Quais foram os principais conceitos ou aprendizados que você obteve dessas formações?
3. Como você percebe que esses conceitos influenciam sua abordagem na sala de aula?
4. Qual a importância, na sua opinião, de incorporar perspectivas interculturais no ensino para crianças pequenas?

## **Parte 2: Evidências na Prática Docente**

5. Quais são algumas práticas específicas que você implementa na sala de aula para promover a interculturalidade e o acolhimento?
6. Poderia compartilhar um exemplo concreto de uma situação em que você aplicou esses conceitos e como isso impactou o ambiente educacional?
7. Como você adapta seu ensino para atender às necessidades culturais diversas dos alunos? Você adapta ou inclui elementos culturais diversos nos materiais e atividades utilizadas com as crianças?

## **Parte 3: Desafios e Aprendizados**

8. Quais desafios você encontra ao tentar integrar uma perspectiva intercultural em suas práticas na Educação Infantil? Que estratégias você utiliza para superar ou minimizar esses desafios?
9. Você já percebeu mudanças positivas no envolvimento e aprendizado dos alunos após a implementação desses conceitos?
10. Há algum aprendizado valioso que você gostaria de compartilhar com outros educadores interessados em promover a interculturalidade na educação infantil?

## **Conclusão:**

11. Oferecer a oportunidade de adicionar qualquer informação adicional que considerem relevante.

## **AGRADECIMENTO:**

Agradecemos sinceramente por sua participação. Suas contribuições são valiosas para a compreensão e o aprimoramento das práticas docentes interculturais na Educação Infantil.



**Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**APÊNDICE (C)**

Roteiro entrevista semiestruturada para funcionários do CMEI.

Pesquisa:

**Como se evidencia a prática docente a partir de formações sobre interculturalidade e acolhimento em um CMEI de Foz do Iguaçu**

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_

**A – DADOS PESSOAIS E SOCIOCULTURAIS**

1. Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo/Gênero feminino ( ); Masculino ( ); Outro ( )

4. Local de nascimento (cidade/estado/país): \_\_\_\_\_

5. Antes de morar em Foz do Iguaçu veio de qual lugar? \_\_\_\_\_

6. Profissão: \_\_\_\_\_ 7. A quanto tempo atua? \_\_\_\_\_

8. Turma que ministra aula atualmente: \_\_\_\_\_

9. Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Universidade \_\_\_\_\_

10. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_

11. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_

12. Qual a língua dos pais em casa? \_\_\_\_\_

13. Trabalho (tipo e local) do pai? \_\_\_\_\_

14. Trabalho (tipo e local) da mãe? \_\_\_\_\_
15. Qual a língua dos avós maternos? \_\_\_\_\_
16. Qual a língua dos avós paternos? \_\_\_\_\_
17. Qual é sua língua materna (vernáculo)? Ou dialeto? \_\_\_\_\_
18. Você fala outras línguas? Quais? Com quantos anos aprendeu? \_\_\_\_\_
19. Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina? Quando? Por quanto tempo?

## **B – ATITUDES**

20. Você considera importante falar outras línguas? Por quê?
21. Você gostaria de aprender outro idioma? Qual? Por quê?
22. Com quais idiomas você tem contato? Poderia me dar um exemplo descrevendo uma situação de contato linguístico?
23. Você entende perfeitamente esses idiomas? Fala algum deles?
24. Tem ou teve alguma dificuldade para aprender uma língua que não conhecia? Comente.
25. Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar? Por quê?
26. O Núcleo de Imigração da Delegacia de Polícia Federal, em 2019, divulgou que Foz do Iguaçu é uma cidade habitada por 81 nacionalidades diferentes. Em algum momento da sua trajetória docente você refletiu sobre a migração e em como esta se evidencia no espaço escolar? Justifique.
27. Você considera necessária ou conhece ou participou de alguma uma política educacional em Foz do Iguaçu que vise e/ou promova um trabalho de acolhimento intercultural voltado aos discentes oriundos de outras nacionalidades? Comente.

### **Parte 1: Percepção da Diversidade Cultural**

1. Como você enxerga a diversidade cultural entre as crianças, suas famílias e os funcionários do CMEI??
2. Qual a importância, na sua opinião, de valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes no ambiente do CMEI?

## **Parte 2: Práticas de Acolhimento, Valorização e Respeito Cultural**

3. Que ações ou comportamentos você considera importantes para demonstrar respeito e valorização das diferentes culturas no CMEI?
4. Poderia compartilhar alguma experiência específica relacionado a valorização e respeito cultural?
5. Como essas experiências influenciam o seu papel como merendeira/serviços gerais/secretária/estagiário?

## **Parte 3: Comunicação e Integração Cultural**

6. Como você facilita a comunicação e a integração entre as crianças de diferentes origens culturais?
7. Poderia compartilhar uma situação em que a comunicação intercultural tenha sido um desafio e como você a abordou?

## **Parte 4: Iniciativas Culturais/Atividades Especiais e Formação em Interculturalidade e Acolhimento**

8. Como as atividades ou iniciativas culturais são promovidas no CMEI? Você tem alguma participação nesse processo?
9. Você já participou de alguma formação sobre interculturalidade e acolhimento? Se sim, Quais foram os principais conceitos ou aprendizados que você obteve dessas formações?
10. Como você acredita que as práticas de valorização da diversidade cultural impactam o ambiente do CMEI?

## **Parte 5: Avaliação e Melhoria**

10. Que sugestões ou ideias você tem para melhorar a promoção da diversidade cultural no CMEI?

## **Conclusão**

11. Agradecimento pela participação na entrevista e incentivo para compartilhar quaisquer outras observações ou insights adicionais.



**Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**APÊNDICE (D)**

Roteiro entrevista semiestruturada para direção e coordenação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SMED).

Pesquisa:

**Como se evidencia a prática docente a partir de formações sobre interculturalidade e acolhimento em um CMEI de Foz do Iguaçu**

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_

**A – DADOS PESSOAIS E SOCIOCULTURAIS**

1. Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo/Gênero feminino ( ); Masculino ( ); Outro ( )
4. Local de nascimento (cidade/estado/país): \_\_\_\_\_
5. Antes de morar em Foz do Iguaçu veio de qual lugar? \_\_\_\_\_
6. Profissão: \_\_\_\_\_ 7. A quanto tempo atua? \_\_\_\_\_
8. Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
9. Universidade \_\_\_\_\_
10. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_
11. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_
12. Qual a língua dos pais em casa? \_\_\_\_\_
13. Trabalho (tipo e local) do pai? \_\_\_\_\_
14. Trabalho (tipo e local) da mãe? \_\_\_\_\_

15. Qual a língua dos avós maternos? \_\_\_\_\_
16. Qual a língua dos avós paternos? \_\_\_\_\_
17. Qual é sua língua materna (vernáculo)? Ou dialeto? \_\_\_\_\_
18. Você fala outras línguas? Quais? Com quantos anos aprendeu? \_\_\_\_\_
19. Alguém da sua família nasceu ou morou no Paraguai ou Argentina? Quando? Por quanto tempo?

## **B – ATITUDES**

20. Você considera importante falar outras línguas? Por quê?
21. Você gostaria de aprender outro idioma? Qual? Por quê?
22. Com quais idiomas você tem contato? Poderia me dar um exemplo descrevendo uma situação de contato linguístico?
23. Você entende perfeitamente esses idiomas? Fala algum deles?
24. Tem ou teve alguma dificuldade para aprender uma língua que não conhecia? Comente.
25. Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar? Por quê?
26. O Núcleo de Imigração da Delegacia de Polícia Federal, em 2019, divulgou que Foz do Iguaçu é uma cidade habitada por 81 nacionalidades diferentes. Em algum momento da sua trajetória docente você refletiu sobre a migração e em como esta se evidencia no espaço escolar? Justifique.
27. Você considera necessária ou conhece ou participou de alguma uma política educacional em Foz do Iguaçu que vise e/ou promova um trabalho de acolhimento intercultural voltado aos discentes oriundos de outras nacionalidades? Comente.

### **Parte 1: Formação em Interculturalidade e Acolhimento em contexto de Fronteira**

1. Como a Secretaria da Educação promove formações sobre Interculturalidade e acolhimento para educadores na educação infantil?
2. Quais são os principais temas abordados nessas formações?
3. Como é estruturado o processo de implementação das aprendizagens adquiridas nessas formações na prática pedagógica cotidiana?
4. Qual a importância, na sua opinião, de incorporar perspectivas interculturais no ensino para crianças pequenas?
5. A Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) oferece formação para trabalhar com alunos estrangeiros?

## **Parte 2: Evidências na Prática Docente**

6. Como os educadores demonstram a aplicação do conceito de interculturalidade e acolhimento em suas práticas diárias com as crianças na educação infantil?
7. Existem estratégias específicas ou projetos que destacam a interculturalidade e o acolhimento na educação infantil?
8. Como são avaliados os impactos dessas práticas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças?
9. Como tem sido realizado o trabalho pedagógico dos professores com o público da diversidade linguística?

## **Parte 3: Desafios e Sucessos**

10. Quais são os desafios e oportunidades específicos enfrentados pelos educadores em um contexto de fronteira?
11. Poderia compartilhar exemplos de situações ou iniciativas que foram particularmente bem-sucedidas em promover a interculturalidade e o acolhimento?
12. No currículo de Foz do Iguaçu há componente curricular sobre educação intercultural/indígena/afrodescendente?
13. Como a localização em uma área de fronteira influencia a dinâmica educacional em sua região?

## **Parte 4: Recursos e Parcerias**

14. Que recursos ou materiais são disponibilizados aos educadores para apoiar a integração da interculturalidade e do acolhimento em suas práticas?
15. A Secretaria da Educação colabora com outras instituições ou organizações para fortalecer essas abordagens?
16. Como a comunidade local é envolvida no processo educacional? Existem parcerias ou colaborações com organizações locais para enriquecer a experiência educacional?

## **Conclusão:**

17. Oferecer a oportunidade de adicionar qualquer informação adicional que considerem relevante.

## **AGRADECIMENTO:**

Agradecemos sinceramente por sua participação. Suas contribuições são valiosas para a compreensão e o aprimoramento das práticas docentes interculturais na Educação Infantil.

## ANEXO (A)



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
DINÂMICA DAS CATARATAS -  
UDC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COMO SE EVIDENCIA A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE FORMAÇÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO EM UM CMEI DE FOZ DO IGUAÇU

**Pesquisador:** SIMONE ALVES EMED

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75370723.0.0000.8527

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRACAO LATINO-AMERICANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.647.756

**Apresentação do Projeto:**

Reapresentação

**Objetivo da Pesquisa:**

Reapresentação

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Reapresentação

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Reapresentação

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Reapresentação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclusão:

As pendencias apontadas no parecer consubstanciado sob numero 6.509.477 foram atendidas na sua plenitude. Nestes termos, considera-se o projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Avenida Paraná 5661 Vila A.

**Bairro:** JARDIM DAS LARANJEIRAS

**CEP:** 85.868-030

**UF:** PR

**Município:** FOZ DO IGUAÇU

**Telefone:** (45)3028-3232

**E-mail:** cepudc@udc.edu.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
DINÂMICA DAS CATARATAS -  
UDC



Continuação do Parecer: 6.647.756

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2225093.pdf	30/11/2023 11:33:01		Aceito
Outros	carta_de_correcao.pdf	30/11/2023 11:31:41	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_30OUT_assinado.pdf	30/10/2023 18:41:40	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	roteiro_questionario_professores_cmeis_FOZ.pdf	30/10/2023 10:28:28	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_direcao_coordenacao_pedagogica_ed_infantil_SMED.pdf	30/10/2023 10:25:46	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_com_anexos_envio_CEP_30out.pdf	30/10/2023 10:17:18	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	roteiro_de_observacao_turma_CMEIOuroVerde.pdf	05/10/2023 11:11:36	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_funcionarios_cmei.pdf	05/10/2023 11:10:16	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_corpo_docente.pdf	05/10/2023 11:08:11	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	termo_de_uso_de_imagens.pdf	05/10/2023 11:03:34	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_CAPTURA_DA_VOZ_ETRANSCRICAO.pdf	05/10/2023 10:55:34	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_da_Instituicao_Coparticipante.pdf	05/10/2023 10:53:45	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	Termo_de_Pesquisa_Naoiniciada.pdf	05/10/2023 10:51:56	SIMONE ALVES EMED	Aceito
Outros	TermoIdentificacaodePesquisa.pdf	05/10/2023 10:44:35	SIMONE ALVES EMED	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_de_participantes.pdf	04/10/2023 22:06:39	SIMONE ALVES EMED	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Paraná 5661 Vila A.

**Bairro:** JARDIM DAS LARANJEIRAS

**CEP:** 85.868-030

**UF:** PR

**Município:** FOZ DO IGUAÇU

**Telefone:** (45)3028-3232

**E-mail:** cepudc@udc.edu.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
DINÂMICA DAS CATARATAS -  
UDC



Continuação do Parecer: 6.647.756

FOZ DO IGUACU, 12 de Fevereiro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Oswaldo Alencar Billig**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Paraná 5661 Vila A.

**Bairro:** JARDIM DAS LARANJEIRAS

**CEP:** 85.868-030

**UF:** PR

**Município:** FOZ DO IGUACU

**Telefone:** (45)3028-3232

**E-mail:** cepudc@udc.edu.br