

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fátima Tavares da Silva

Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Cristiane de Bonfim

Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

RESUMO

Este artigo problematiza e discute os desafios da inclusão linguística de estudantes migrantes em escolas de fronteira, com foco nas instituições da rede municipal de Foz do Iguaçu, no Paraná. Localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, essa região apresenta uma complexa paisagem linguística e cultural, impulsionada tanto pela chegada de estudantes de países vizinhos e outras nacionalidades quanto pela presença da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que atrai estudantes de diversos países, criando dinâmicas próprias (Shohamy & Gorter, 2008; Blommaert, 2012). Nesse cenário, destacam-se os inúmeros desafios relacionados ao acesso, permanência e às práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes migrantes no sistema de ensino (Oliveira, 2023; Pasini & Tallei, 2022). A pesquisa está fundamentada em legislações e documentos que abordam políticas linguísticas e a inclusão de estudantes migrantes no contexto educacional, bem como em um referencial teórico que sustenta as discussões propostas: fronteira, políticas linguísticas, inclusão de estudantes migrantes e direito à educação. Estudos de Beck et al. (2016), Diniz-Pereira & Tallei (2021) e Oliveira (2023) apontam para a necessidade de uma política linguística na região de fronteira que promova as línguas oficiais dos países limítrofes, visando a uma verdadeira integração regional. Essa política deve considerar as características específicas de cada contexto — econômico, educacional, populacional, linguístico e cultural. A partir da realidade multilíngue da cidade fronteiriça, identifica-se a ausência de políticas linguísticas que promovam uma educação inclusiva e comprometida com o reconhecimento da diversidade linguística e com a justiça social. Embora existam iniciativas recentes, como a criação do Protocolo de Acolhimento e o mapeamento de estudantes internacionais na rede municipal de ensino, ressalta-se a urgência da criação de políticas educacionais que contemplem o contexto local e fronteiriço nas instituições escolares. Tais políticas devem prever ações que contribuam significativamente para a prática pedagógica, visando à efetiva inclusão do estudante fronteiriço nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Palavras-chave: estudantes migrantes; políticas linguísticas; tríplice fronteira; direito a educação.

THE CHALLENGES OF LINGUISTIC INCLUSION OF MIGRANT STUDENTS IN BORDER SCHOOLS

ABSTRACT

This article addresses and discusses the challenges of linguistic inclusion for migrant students in border schools, focusing on institutions in the municipal network of Foz do Iguaçu, Paraná. Located at the triple border between Brazil, Paraguay, and Argentina, this region has a complex linguistic and cultural landscape, driven both by the arrival of students from neighboring countries and other nationalities and by the presence of the Federal University of Latin American Integration (UNILA), which attracts students from various countries, creating its own dynamics (Shohamy & Gorter, 2008; Blommaert, 2012). In this scenario, there are numerous challenges related to access, retention, and pedagogical practices for the inclusion of migrant students in the education system (Oliveira, 2023; Pasini & Tallei, 2022). The research is based on legislation and documents that address language policies and the inclusion of migrant students in the educational context, as well as on a theoretical framework that supports the proposed discussions: borders, language policies, inclusion of migrant students, and the right to education. Studies by Beck et al. (2016), Diniz-Pereira & Tallei (2021), and Oliveira (2023) point to the need for a language policy in the border region that promotes the official languages of neighboring countries, aiming at true regional integration. This policy must consider the specific characteristics of each context—economic, educational, demographic, linguistic, and cultural. Based on the multilingual reality of the border city, there is a lack of language policies that promote inclusive education committed to recognizing linguistic diversity and social justice. Although there have been recent initiatives, such as the creation of the Reception Protocol and the mapping of international students in the municipal school system, there is an urgent need to create educational policies that take into account the local and border context in school institutions. Such policies should provide for actions that contribute significantly to pedagogical practice, aiming at the effective inclusion of border students in the municipal schools of Foz do Iguaçu.

Keywords: migrant students; language policies; triple border; right to education.

LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN LAS ESCUELAS FRONTERIZAS

RESUMEN

Este artículo analiza y debate los retos de la inclusión lingüística de los estudiantes migrantes en las escuelas fronterizas, centrándose en las instituciones de la red municipal de Foz do Iguaçu, en Paraná. Situada en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina, esta región presenta un complejo panorama lingüístico y cultural, impulsado tanto por la llegada de alumnos de países vecinos y otras nacionalidades como por la presencia de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), que atrae a estudiantes de diversos países, creando dinámicas propias (Shohamy y Gorter, 2008; Blommaert, 2012). En este contexto, destacan los innumerables retos relacionados con el acceso, la permanencia y las prácticas pedagógicas para la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema educativo (Oliveira, 2023; Pasini y Tallei, 2022). La investigación se basa en leyes y documentos que abordan las políticas lingüísticas y la inclusión de los alumnos migrantes en el contexto educativo, así

como en un marco teórico que sustenta los debates propuestos: frontera, políticas lingüísticas, inclusión de alumnos migrantes y derecho a la educación. Los estudios de Beck et al. (2016), Diniz-Pereira y Tallei (2021) y Oliveira (2023) apuntan a la necesidad de una política lingüística en la región fronteriza que promueva las lenguas oficiales de los países limítrofes, con miras a una verdadera integración regional. Esta política debe tener en cuenta las características específicas de cada contexto: económico, educativo, poblacional, lingüístico y cultural. A partir de la realidad multilingüe de la ciudad fronteriza, se identifica la ausencia de políticas lingüísticas que promuevan una educación inclusiva y comprometida con el reconocimiento de la diversidad lingüística y la justicia social. Aunque existen iniciativas recientes, como la creación del Protocolo de Acogida y el mapeo de estudiantes internacionales en la red municipal de educación, se destaca la urgencia de crear políticas educativas que contemplen el contexto local y fronterizo en las instituciones escolares. Dichas políticas deben prever acciones que contribuyan significativamente a la práctica pedagógica, con el objetivo de lograr la inclusión efectiva de los estudiantes fronterizos en las escuelas de la red municipal de Foz do Iguaçu.

Palabras clave: estudiantes migrantes; políticas lingüísticas; triple frontera; derecho a la educación.

Introdução

Este artigo objetiva problematizar e discutir os desafios da inclusão linguística de estudantes migrantes nas escolas fronteiriças. Como escopo do trabalho, a Tríplice Fronteira brasileira, no município de Foz do Iguaçu – Paraná. Município que recebe estudantes migrantes provenientes dos países vizinhos (Paraguai e Argentina), refugiados e advindos do fenômeno da migração, assim como, dos filhos da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada no município de Foz do Iguaçu.

A UNILA atende a 121 discentes refugiados, que incluem 13 países: Venezuela, Guiné-Bissau, Gana, Cuba, República Democrática do Congo, Colômbia, Angola, Barbados, Benim, República Dominicana, Paquistão e Síria (Universidade Federal da Integração Latino-americana [UNILA], 2023). Além de estudantes de 35 nacionalidades, do total de discentes estrangeiros matriculados em instituições brasileiras, a UNILA concentra 44% dos oriundos da Colômbia, 35% do Paraguai, 15% do Peru, 15% do Haiti e 15% do Chile. Esses dados reforçam o papel estratégico da instituição na consolidação de um projeto de integração regional por meio do ensino superior, especialmente entre países da América Latina (UNILA, 2022).

Embora a universidade desempenhe um importante papel integrador no ensino superior, as pesquisadoras observaram — a partir da experiência e pelas pesquisas

desenvolvidas — que a educação básica não está preparada para incluir e/ou atender de maneira integral e inclusiva o caudal de fluxo de estudantes migrantes.

O aumento de crianças migrantes de países latino-americanos e caribenhos — decorrente do contexto já enunciado — em escolas municipais de fronteiras brasileiras tem colocado em evidência a necessidade de políticas de acolhimento e de práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa em todos os níveis de ensino. A fim de reverter esse panorama, Candau (2012) propõe a construção de uma educação intercultural crítica, especialmente relevante em contextos fronteiriços marcados pela diversidade étnica e linguística

Para lograr isso, é preciso olhar para o direito à educação, que por vezes é negado a diferentes grupos sociais, como estudantes advindos dos povos indígenas, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do Brasil ou de outros países, assim como de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados bens e serviços ou a direitos fundamentais que outros grupos sociais acessam, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização.

Faz-se pertinente, nesse caso, ressaltar o direito à igualdade, anunciado pela Constituição Federal brasileira de 1988, que, em seu artigo 5º, estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos estrangeiros residentes no país os mesmos direitos fundamentais dos brasileiros (Brasil, 1988, art. 5). No que se refere ao campo educacional, o artigo 205 da Constituição assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade e do pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988, art. 205).

Compreende-se que essa igualdade, referida na Constituição, não pode ser entendida como a simples oferta das mesmas atividades escolares aos estudantes migrantes, desconsiderando suas culturas, contribuindo para o apagamento da língua materna ou promovendo sua exclusão do sistema de ensino, de forma ativa ou passiva. É preciso refletir sobre as reais possibilidades de inclusão do aluno migrante na escola.

Esse entendimento é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que reafirma: o acesso à educação básica deve ser universal e gratuito, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, toda criança e adolescente em território nacional — brasileiro ou migrante — tem garantido o direito à

matrícula e à permanência na escola, com atendimento às suas especificidades culturais, linguísticas e sociais.

No caso específico de crianças migrantes e refugiadas *hispanohablantes*¹, diversas normativas e diretrizes complementam esse amparo jurídico. Destacam-se, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) e as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar a Estudantes Migrantes, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (2017). O corpus legal mencionado orienta a implementação de ações pedagógicas que promovam o acolhimento, a valorização da diversidade e o respeito à identidade linguística e cultural.

Com base nesse arcabouço, buscamos, além de problematizar a negligência do sistema de ensino da rede municipal de Foz do Iguaçu quanto à inclusão dos estudantes migrantes, compartilhar a experiência das autoras, atuantes na rede municipal de ensino, onde se percebem inúmeros desafios — entre eles, destacam-se o acesso, a permanência e a inclusão do aluno migrante no e pelo sistema educacional.

Nesse contexto, as escolas das regiões de fronteira no Brasil desenvolvem práticas pedagógicas sensíveis às singularidades locais, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes migrantes e ao reconhecimento das pluralidades linguísticas e culturais presentes nas comunidades escolares — ainda que enfrentem a ausência ou ineficiência de políticas públicas locais. Nessa perspectiva, citamos o município de Foz do Iguaçu, no Paraná.

Entretanto, essa não pode ser uma prática isolada das escolas. Faz-se emergencial a criação de políticas de formação continuada e linguísticas que contribuam com a práxis pedagógica dos professores, no sentido de promover mudanças significativas na aprendizagem desses estudantes.

Este trabalho, de caráter bibliográfico, foi desenvolvido com base em teses, dissertações e artigos que abordam os desafios da inclusão linguística de estudantes migrantes em escolas fronteiriças. Também adota abordagem qualitativa, com o objetivo de compartilhar práticas que contribuem para a inclusão desses estudantes no sistema escolar, por meio do mapeamento de ações desenvolvidas na escola pesquisada e da análise dos resultados das publicações selecionadas.

Diante do exposto, o artigo está estruturado em três seções: na primeira, apresenta-se a caracterização da educação municipal no município de Foz do Iguaçu; em seguida, discute-se o negligenciamento das políticas linguísticas nas escolas públicas locais, com base na

¹ Optamos pelo termo *hispanohablantes*, para enfatizar a língua materna dos falantes e suas línguas.

experiência das pesquisadoras; por fim, apontam-se as necessidades para o atendimento ao aluno migrante, sob a perspectiva da práxis pedagógica, finalizando com as considerações finais.

Breve caracterização do contexto fronteiriço do município de Foz do Iguaçu/PR.

O município de Foz do Iguaçu, localizado na região de tríplice fronteira, faz divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazú* (Argentina). Conta com 285.415 habitantes (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social [IPARDES], 2024). É conhecido por suas belezas naturais, como as Cataratas do Iguaçu — reconhecidas como Patrimônio Natural da Humanidade — e pela Itaipu Binacional, maior usina hidrelétrica geradora de energia do mundo. Outro ponto marcante da região é a Ponte da Amizade, que liga o Brasil ao Paraguai e é amplamente conhecida pelo comércio popular em *Ciudad del Este*. Já *Puerto Iguazú* destaca-se pelos pontos turísticos, pela gastronomia e pela venda de vinhos argentinos, o que também atrai muitos visitantes.

Para Silva *et. al.*, (2016),

Trata-se de um contexto plurilíngue não somente porque nesse cenário são faladas diferentes línguas - português, espanhol e guarani, como línguas oficiais dos respectivos países da fronteira, mas devido às outras línguas resultantes de diásporas, como árabe, chinês, alemão, italiano, etc. - e as línguas locais, como reconhecer um português de fronteira (MAHER, 2007), o guarani jopara como língua falada e escrita no Paraguai, a diversidade dentro do que é reconhecido localmente como árabe, espanhol, dentre outras (p. 1265).

Ao abordar esse contexto — o município de Foz do Iguaçu — reconhece-se uma região que apresenta características particulares no que diz respeito à diversidade linguística, aos dados educacionais e à inclusão de estudantes migrantes na rede municipal de ensino. Apesar de ser uma fronteira dinâmica, esses aspectos raramente foram considerados ou problematizados pelas gestões educacionais locais (Pasini & Tallei, 2022).

Confirmação desses fatos são os tímidos dados quanto à inclusão dos estudantes migrantes e suas dificuldades, dados sobre a formação inicial e continuada dos professores, além de pesquisas voltadas às adaptações e ações pedagógicas realizadas para incluí-los no sistema regular de ensino. As pesquisas de Beck *et al.* (2016), Diniz-Pereira & Tallei (2021) e Oliveira (2023) apontam para necessidade de uma política linguística na região de fronteira, que vise promover às línguas oficiais dos países de fronteira, com vistas a verdadeira integração na região fronteiriça.

Para contextualizar, é fundamental compreender a concepção de fronteira como um espaço plurilíngue e multicultural. Segundo Klausberger (2020), essa região apresenta uma “complexidade orgânica” e uma “multiplicidade de sentidos” construídos cotidianamente pelos sujeitos que vivem nessa realidade. Cada fronteira possui dinâmicas próprias e práticas espaciais que permitem a comunicação, as relações sociais e a construção de formas de convivência que respeitam as diferenças impostas pelas divisões político-administrativas dos países.

Além disso, para os estudantes da região, a fronteira não é apenas uma linha divisória, mas um lugar social vivido, repleto de aspectos simbólicos e imaginários. Eles a percebem como uma totalidade, marcada por interações baseadas na cidadania, na (bi)nacionalidade, no trânsito diário e nas necessidades da comunidade local (Klausberger, 2020, p. 8).

Essa diversidade cultural no contexto fronteiriço, provoca mudanças na “paisagem linguística” das cidades (Shohamy & Gorter, 2008; Blommaert, 2012), que por sua vez refletem na necessidade de promover políticas linguísticas, ou seja, estabelecer objetivos em nível governamental referentes à(s) língua(s) existente(s), a fim de promover a inclusão de todos no contexto educacional, econômico, social, cultural e na garantia dos direitos humanos.

A pesquisa de Silva et. al. (2016) aponta para a “importância de se reconhecer a língua(gem) no espaço público como um dos principais mecanismos que afetam a política linguística, já que pode transformar ideologias em práticas, assim como pode servir de lugar de protestos e negociações” (p.1258-1259).

Compreendemos, a raiz do anterior, que às práticas e políticas linguísticas não podem servir como forma ou modo de controle, para manter a homogeneidade linguística, ou de sobreposição de uma língua a outra. Corroboramos com Garcia (2009), Canagarajah (2013) e Santos (2017) que,

[...] nomeiam às práticas de linguagem criativas como tranlinguagens, às quais, próprias do repertório linguístico dos sujeitos bilíngues, correspondem à capacidade de usar os processos dinâmicos e flexíveis de práticas de linguagem complexas, criadas pelos sujeitos, nas interações sociais, para fazerem sentido de seus mundos (Santos, 2017, p.527).

Essa compreensão exige repensar a formação docente, sobretudo no que tange à formação continuada sob uma perspectiva linguística, para torná-la inter e transdisciplinar (Santos, 2017, p. 527). Nesse sentido, é necessário olhar para o contexto fronteiriço e suas especificidades.

Em Foz do Iguaçu, os dados sobre o atendimento a estudantes migrantes são recentes e começaram a ser publicizados com mais clareza a partir de 2018. Esse marco tem relação com

a parceria entre o município e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio do Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, criado em 2013, e que se consolidou por meio do Programa Institucional Agenda Tríplice.

A rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, responsável pelas escolas da primeira etapa de ensino, é composta por 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I (EMEFs), totalizando cerca de 27 mil estudantes e 3.200 servidores (Foz do Iguaçu, 2025). Segundo levantamento demolinguístico realizado em 2025 pela Agenda Tríplice, há “11.116 matrículas na Educação Infantil (4.900 na creche e 6.216 na pré-escola) e 16.057 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental” nas instituições públicas do município (Blanco & Augustinho, 2025, p. 9).

Desse total, 1.154 estudantes são internacionais, sendo 297 na Educação Infantil e 857 no Ensino Fundamental (Blanco & Augustinho, 2025, p. 9). O levantamento demográfico, realizado pela UNILA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED), identificou 26 nacionalidades diferentes nas matrículas dos CMEIs e EMEFs. “Considerando as 99 unidades escolares, a nacionalidade paraguaia é a mais frequente (447 matrículas), seguida pela venezuelana (438) e pela argentina (83)” (Blanco & Augustinho, 2025, p. 11-12). Há ainda estudantes de outras nacionalidades, como cubana (30), colombiana (25), peruana (10), além de estudantes alemães, bangladeshianos, costa-marfinenses, equatorianos, espanhóis e franco-guianeses, embora em número menor.

Esses dados reforçam as pesquisas anteriores e confirmam a grande diversidade linguística do sistema educacional de Foz do Iguaçu, marcadamente plurilíngue. No entanto, ainda há grandes desafios para garantir a inclusão efetiva de estudantes migrantes, considerando a política de padronização e controle pedagógico que há décadas orienta a rede municipal de ensino.

Não por acaso, as políticas focadas exclusivamente no desempenho em testes padronizados inviabilizam um trabalho comprometido com a formação integral dos estudantes. Diante disso, é fundamental que haja um compromisso político e pedagógico na construção de um espaço escolar participativo, com o envolvimento da comunidade, das universidades, das escolas e das organizações da sociedade civil (OSCs) na formulação de políticas públicas que enfrentem a padronização curricular, pedagógica e linguística de forma crítica.

A negligência com políticas linguísticas nas escolas públicas fronteiriças

Em nível federal, a Constituição de 1988, em seu artigo 5º, afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, art. 5º). Já o artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

No entanto, essas garantias de igualdade plena de direitos ainda estão longe de se concretizar. Como exemplo e foco deste trabalho, a inclusão de estudantes migrantes em salas de aula brasileiras é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas de fronteira. A diversidade linguística, além de ser uma realidade, tem evidenciado uma série de negligências no que diz respeito à administração da educação municipal, como é o caso de Foz do Iguaçu.

Blanco e Augustinho (2025) afirmam que:

Embora haja certo consenso generalizado em relação à importância de se conhecer e valorizar a diversidade linguística para atingir metas de qualidade na educação básica, as tentativas sistemáticas e interdisciplinares capazes de gerar dados confiáveis sobre a presença e distribuição de (variedades de) línguas nas escolas é muito mais recente. (p. 7)

Ao realizar uma pesquisa em duas escolas na fronteira entre Brasil e Paraguai, Berger (2021) aponta que, embora essa seja “[...] uma região intensamente multilíngue em que não somente coexistem línguas politicamente definidas como oficiais e nacionais (português, castelhano e guarani), como também muitas outras línguas de imigrantes e práticas das mais plurais [...]” (p. 129), ainda se encontra um enquadramento monolíngue nas escolas de fronteira.

Segundo a autora, as práticas escolares cotidianas de gestão do multilinguismo estão voltadas para “[...] interdição, vigilância, concessão e promoção simbólica” (Berger, 2021, p. 129). Ou seja, nota-se que as ações desenvolvidas no âmbito escolar manifestam as relações de poder existentes entre as línguas e seus falantes, bem como invisibilizam outras línguas em detrimento do trabalho com a língua portuguesa, favorecendo um cenário com a presença de:

[...] preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes; preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes; representação das fronteiras nacionais como “ponto de corte” entre o que pertence a uma nação e o que pertence à outra; representação das escolas brasileiras como “guardiãs” de uma pretensa cultura nacional e da língua nacional oficial. (Berger, 2021, p. 130).

A pesquisadora identificou, ainda, "[...] fatores como a falta de (ou o pouco) conhecimento e formação por parte de professores e educadores para lidar com realidades plurais, bem como um desconhecimento em relação à importância das línguas maternas dos estudantes para seu desenvolvimento e aprendizagem" (Berger, 2021, p. 130).

Como docentes atuantes nesse contexto educacional, reforçamos o que já foi apontado: há uma ausência de suporte pedagógico adequado. Essa realidade não apenas compromete o processo de aprendizagem dos estudantes — que já enfrentam barreiras linguísticas significativas — mas também dificulta nosso trabalho, dada a falta de formação, orientações para acolhimento e materiais didáticos específicos para lidar com a diversidade linguística e cultural.

Podemos mencionar diversos estudos que reforçam esse diagnóstico ao afirmarem que a maioria das redes de ensino brasileiras ainda não oferece suporte pedagógico adequado aos estudantes migrantes em fase inicial de aquisição da língua portuguesa (Berger, 2021; Candau, 2012; Cavalcanti, 2011; Oliveira, 2019). Essa carência também atinge os professores, que, com frequência, não recebem formação específica nem acesso a materiais didáticos que contemplem a diversidade linguística e cultural, o que compromete tanto o acolhimento quanto a aprendizagem desses estudantes.

Conforme destacam Faleiros e Faleiros (2008), a exclusão social não se resume à ausência de recursos materiais, mas envolve também a negação simbólica do outro — expressada na falta de reconhecimento, de escuta e de espaços para que determinadas vozes sejam ouvidas.

No contexto educacional, a ausência de currículos adaptados às realidades dos estudantes migrantes e a negligência em relação às suas necessidades específicas contribuem para perpetuar práticas de silenciamento. No entendimento de Faleiros e Faleiros (2008), práticas institucionais e escolares que não consideram a diversidade e a complexidade social podem reproduzir processos históricos de vulnerabilização e invisibilização de certos grupos sociais, contribuindo para a manutenção de desigualdades sob o manto da neutralidade educacional.

Ao considerar os dados do Mapeamento Demolinguístico de Foz do Iguaçu, apresentado anteriormente e cuja elaboração esteve a cargo da UNILA e da Secretaria Municipal de Educação (SMED), escancara-se a realidade multilíngue nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. Com os 1.154 estudantes internacionais na rede municipal – dos quais cerca de 33% frequentam a educação infantil e 41% o ensino fundamental – a sala de aula tornou-se

um caldeirão de idiomas. A maioria desses estudantes é bilíngue em português e espanhol, mas também há uma parcela significativa falando guarani, árabe, inglês e coreano.

Embora esses números reafirmem a riqueza linguística já sinalizada, alertamos para um ponto crucial: a transformação dessa diversidade em políticas pedagógicas ainda é incipiente, dependendo de iniciativas isoladas, instáveis e sem qualquer institucionalização.

A falta de estrutura constatada em nossa prática docente reforça a urgência de medidas como formação docente, adaptação curricular e mediação linguística formal. Sem essas ações concretas, a diversidade linguística corre o risco de permanecer invisível e, pior, pode agravar, por exemplo, o desempenho desfavorável desses estudantes em avaliações de larga escala, indo em contramão ao discurso idebista² presente até agora.

Ainda que existam ou tenham existido ações voltadas à realidade sociolinguística das escolas municipais, essas iniciativas têm se caracterizado, em geral, como fruto de convênios ou parcerias com a UNILA e outras instituições educacionais, partindo quase sempre dessas entidades, e não dos órgãos políticos municipais.

Blanco e Augustinho (2025) apresentam algumas dessas ações:

Uma delas consistiu na participação do grupo de pesquisa da UNILA no Programa Institucional denominado Agenda Tríplice. A primeira edição do programa foi lançada em 2018 e tinha como escopo estimular a realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para temas prioritários da fronteira comum entre Brasil, Argentina e Paraguai. A segunda iniciativa se materializou na assinatura, também em 2018, de um acordo de cooperação técnica entre a UNILA e o município, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SMED), com vigência de quatro anos. O acordo consistiu na implementação do projeto Pedagogia Intercultural, que, de acordo com os objetivos propostos no plano de trabalho, visava “realizar uma análise sociolinguística sobre o impacto das crianças estrangeiras na rede municipal de ensino” (p.7-8).

A continuação apresentamos um quadro com outras ações que os autores levantam no seu trabalho.

Tabela 1: Ações institucionais voltadas à inclusão linguística na rede municipal de Foz do Iguaçu

AÇÃO	ANO	OBJETIVO
------	-----	----------

² Conceito idebista: cunhado pelas autoras e outros autores para definir políticas cujo foco se restringe à nota obtida nas avaliações de larga escala, como o IDEB, desconsiderando a aprendizagem real e significativa dos alunos das redes municipais e estaduais no Brasil.

Elaboração de formulário de matrícula para estudantes internacionais.	2018	Criar instrumento padronizado para coleta de dados sobre estudantes migrantes, com acompanhamento contínuo pelas secretarias escolares.
Ações de pesquisa, extensão e formação vinculadas ao Programa Agenda Tríplice e ao acordo técnico com a SMED.	2018–2022	Promover atividades interinstitucionais voltadas ao atendimento das demandas multilíngues e interculturais da rede municipal. (Parcerias SMED e universidades UNILA, UNIOESTE ³ e IFPR ⁴).
Proposta de implementação de línguas adicionais e plano piloto em duas escolas municipais.	2019	Iniciar a oferta experimental de línguas estrangeiras no ensino fundamental (inglês e espanhol) em duas unidades escolares.
Primeiro mapeamento de discentes internacionais na rede municipal.	2019	Levantar dados iniciais sobre o número e a diversidade nacional dos estudantes migrantes.
Elaboração de documento orientador e protocolo de acolhida de estudantes migrantes.	2020	Fornecer diretrizes institucionais para o acolhimento educacional de estudantes estrangeiros (UNILA em parceria com a SMED).
Debates e acompanhamento de projetos de lei sobre inclusão de línguas no currículo escolar.	2022–2023	Contribuir para a consolidação legal da inserção de línguas adicionais nos componentes curriculares municipais. (Projeto desenvolvido pela UNILA).
Oferta de cursos de formação linguística para educadores em escolas municipais.	2023–2024	Qualificar professores para práticas pedagógicas de intercompreensão e acolhimento linguístico em contextos de fronteira. (UNILA, UNIOESTE e SMED)
Recopilação, análise e divulgação de dados nas escolas.	2024–2025	Sistematizar e compartilhar os resultados das ações desenvolvidas com a comunidade escolar.

Fonte: Adaptação das autoras a partir de Blanco e Augustinho (2025).

Apesar de, à primeira vista, as ações desenvolvidas estarem na direção correta, a falta de institucionalização por parte da SMED — sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento das iniciativas e à sua transformação em políticas públicas concretas — revela a irrelevância atribuída aos estudantes migrantes em comparação ao número total de matriculados na rede. Segundo os autores, esses estudantes representam apenas 5% do total (Blanco & Augustinho, 2025).

Ainda no mesmo escopo, Blanco e Augustinho (2025) afirmam que "a ausência de uma política linguística comprometida com a construção de uma escola democrática, diversa, inclusiva e acolhedora afeta ainda mais a continuidade do trabalho coletivo" (p. 8). Uma

³ Universidade do Oeste do Paraná.

⁴ Instituto Federal do Paraná.

evidência clara disso é o protocolo de acolhimento elaborado em 2020 que, por exemplo, na escola onde somos atuantes, só foi conhecido em 2024 — e apenas após uma formação voltada à atualização do PPP —, sem que esse importante documento tivesse sido sequer difundido pela gestão municipal da época.

A ausência de políticas linguísticas estruturadas, como reforçam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2025) e Cavalcanti (2011), compromete o acesso equitativo à educação e aprofunda as desigualdades já existentes no ambiente escolar. Tal lacuna impacta diretamente os estudantes migrantes, que enfrentam não apenas barreiras linguísticas, mas também um processo contínuo de exclusão simbólica.

Nesse contexto, a violência simbólica enfrentada por estudantes falantes de línguas minoritárias torna-se evidente. Segundo Bourdieu (2008), o sistema educacional legitima um "mercado linguístico" hegemônico, no qual apenas determinadas competências são valorizadas. Como destaca Oliveira (2023), essa repressão linguística gera insegurança, silenciamento e sentimentos de inadequação, levando os sujeitos a internalizarem sua exclusão diante da norma-padrão dominante.

Essa lógica desigual também afeta diretamente os processos avaliativos. Professores e estudantes tornam-se vítimas de um sistema que desconsidera a diversidade linguística real das salas de aula e penaliza todos nas avaliações em larga escala. Assim, a construção de um multilinguismo democrático exige políticas públicas que reconheçam e acolham essas realidades (Oliveira, 2023).

Oliveira (2019) ressalta que escolas com maior número de estudantes migrantes acabam sendo associadas a baixos desempenhos, associação que, para nós, é inapropriada sem as devidas intervenções político-pedagógicas, comprometendo sua imagem institucional e a motivação profissional de seus educadores. Segundo Silva (2014), a lógica meritocrática das políticas de avaliação externa não considera a heterogeneidade das escolas públicas, penalizando de forma velada tanto estudantes quanto os docentes que atuam em contextos mais complexos.

Candau (2008), ao defender uma abordagem intercultural crítica que valorize o reconhecimento das diferentes línguas e culturas presentes na escola, procura romper com o modelo monocultural. Isso exige políticas educacionais capazes de garantir a presença ativa de sujeitos diversos nos processos pedagógicos. Para a autora:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos

provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades (p. 23).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre o para o descompasso entre o direito legalmente garantido e as práticas pedagógicas efetivadas nas redes de ensino. Superar essa lógica exige uma práxis comprometida com a escuta, o reconhecimento das diferenças e a ação pedagógica, concordando com o nosso entendimento.

Segundo Faleiros (2005), a negligência institucional frente aos estudantes migrantes faz parte de um processo estrutural de produção da exclusão, em que as desigualdades sociais são mantidas e reproduzidas pelas práticas escolares. Ao ignorar as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas por esses estudantes, o sistema escolar contribui diretamente para seu silenciamento e negação da cidadania plena, o que se constata na falta de ações duradouras por parte da SMED.

Além disso, a ausência de políticas voltadas à formação docente — entendida como aquela que procura oferecer ferramentas para o trabalho docente e não a simples reprodução de práticas descontextualizadas, como acontece hoje — específica para o ensino de português como segunda língua ou educação linguística translíngua, aliada à negligência frente às condições reais dos estudantes migrantes, evidencia um modelo educacional que se distancia da práxis como atividade crítica e transformadora.

Diante de todo este cenário, evidencia-se, mais uma vez, que a ausência de políticas linguísticas eficazes e a negligência institucional quanto à formação docente específica configuram não apenas uma falha administrativa, mas uma violação sistemática do direito à educação de qualidade e equitativa.

Considera-se que a escola, enquanto espaço socialmente complexo, deveria promover a justiça social e uma formação cidadã emancipatória. Contudo, acaba por reproduzir mecanismos de exclusão ao não reconhecer as necessidades linguístico-culturais dos estudantes migrantes. O silenciamento simbólico desses sujeitos, portanto, não é apenas consequência da ausência de políticas públicas eficazes, mas também reflexo de uma estrutura educacional que resiste à pluralidade e à interculturalidade como valores fundantes de uma educação democrática.

Além das barreiras linguísticas, é preciso considerar outros fatores que dificultam a aprendizagem dos estudantes migrantes: a baixa condição econômica de suas famílias, a situação de vulnerabilidade social relacionada à moradia e ao emprego, bem como a dificuldade de comunicação entre família e escola. Essas questões aprofundam ainda mais a precariedade enfrentada pelo sistema educacional de Foz do Iguaçu — uma realidade

constantemente ignorada pelas autoridades, que se escoram no discurso de que a cidade possui uma das melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A seguir, discutiremos caminhos possíveis para enfrentar essas lacunas e construir e promover uma escola verdadeiramente democrática, por meio da formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas para a inclusão.

Políticas públicas e práticas pedagógicas para a inclusão

As políticas públicas voltadas à inclusão linguística de estudantes migrantes nas escolas brasileiras encontram respaldo em um conjunto robusto de normativas internacionais e nacionais. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), a qual reconhece como direitos inalienáveis o uso da língua em contextos públicos e privados, o direito ao próprio nome e à associação entre membros de comunidades linguísticas, bem como o direito à preservação e ao desenvolvimento da própria cultura. Esses princípios estão em consonância com tratados como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), do qual o Brasil é signatário.

No plano interno, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) reforça o princípio da igualdade de direitos entre nacionais e estrangeiros, assegurando a todos o acesso à educação pública, independentemente de sua situação migratória (Brasil, 2017). A legislação brasileira, em harmonia com a Constituição Federal, reafirma o direito à educação como um direito fundamental, cuja efetivação deve considerar as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos em mobilidade.

Apesar desse arcabouço normativo, na prática educacional cotidiana — especialmente em contextos fronteiriços como Foz do Iguaçu — a inclusão linguística ainda se revela frágil, desarticulada e sustentada por esforços pontuais. A implementação de políticas linguísticas nas redes públicas municipais é praticamente inexistente, o que resulta na sobrecarga de professores e gestores escolares, que precisam improvisar soluções em um cenário marcado pela ausência de diretrizes institucionais claras.

Um exemplo concreto desse esforço local é o protocolo de acolhimento atualmente em vigor, apresentado na Tabela 1 deste trabalho. Fundamentado nas legislações citadas, o protocolo estabelece orientações básicas para a matrícula e o atendimento inicial a estudantes migrantes. No entanto, seu alcance é limitado e sua aplicação, irregular, dependendo, em grande medida, da iniciativa individual de profissionais da educação. A fragilidade desse

instrumento revela um descompasso entre os direitos assegurados em lei e as condições reais de acesso e permanência dos estudantes no sistema de ensino.

Nesse cenário, a UNILA tem surgido como um dos poucos agentes institucionais que vêm atuando de forma sistemática no apoio à inclusão de migrantes. A universidade mantém parcerias com escolas da rede municipal, desenvolve projetos de formação de professores e oferece suporte linguístico e cultural a estudantes migrantes e seus familiares.

Embora sejam ações louváveis, a análise deste estudo revela que a efetivação dos direitos linguísticos ainda depende quase exclusivamente de diretrizes internacionais, no campo jurídico, e da atuação da UNILA, no campo socioeducativo. Isso evidencia uma omissão do poder público local, que não tem assumido plenamente sua responsabilidade na construção de uma política de educação linguística e intercultural.

Essa promoção de uma educação inclusiva demanda a formulação e implementação de políticas públicas que contemplem, entre outras ações:

- a produção e utilização de materiais didáticos bilíngues ou, ao menos, adaptados à realidade linguística dos estudantes;
- o desenvolvimento de práticas pedagógicas de acolhimento, como rodas de conversa e atividades de mediação linguística com a participação ativa da comunidade escolar;
- a criação de políticas linguísticas municipais que reconheçam o ensino de português como segunda língua;
- e a presença sistemática de mediadores culturais e linguísticos em unidades escolares com grande número de estudantes migrantes.

Além disso, é fundamental que os programas de formação inicial e continuada de professores incorporem conteúdos voltados à educação intercultural e aos direitos linguísticos, promovendo mudanças efetivas nas práticas pedagógicas cotidianas. Protocolos específicos de acolhimento e estratégias de adaptação curricular também devem ser instituídos, de modo a garantir o acesso pleno ao currículo por parte desses estudantes.

Reconhecer a diversidade linguística não pode ser uma concessão pontual, mas uma responsabilidade ética, política e pedagógica do Estado. Em territórios de fronteira como Foz do Iguaçu, onde a multiplicidade de línguas é uma realidade concreta e cotidiana, a inclusão linguística deve ser compreendida como condição indispensável para uma educação democrática e de qualidade.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou que, embora o arcabouço legal brasileiro — incluindo a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Migração — garanta o direito à educação para todos, estudantes migrantes *hispanohablantes* continuam enfrentando barreiras estruturais e simbólicas em seu processo de escolarização. A ausência de políticas linguísticas específicas e de estratégias pedagógicas voltadas à realidade multilíngue das escolas de fronteira compromete não apenas a aprendizagem desses sujeitos, mas também o trabalho docente, marcado pela falta de formação adequada e materiais didáticos compatíveis com essa diversidade.

Constatou-se que, apesar de existirem protocolos e ações isoladas voltadas à inclusão linguística, sua implementação ainda depende, em grande medida, da iniciativa individual de professores e gestores. Essa fragilidade institucional revela um descompasso entre o discurso normativo e a prática educacional, perpetuando a invisibilidade de estudantes migrantes no cotidiano escolar.

A análise realizada reforça a necessidade urgente de políticas públicas integradas, que articulem formação docente continuada, revisão curricular, presença de mediadores linguísticos e valorização efetiva das línguas e culturas presentes no espaço escolar. A inclusão linguística não pode ser tratada como um elemento acessório, mas como eixo estruturante de uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com a justiça social.

Embora existam ações relevantes em curso, a análise evidencia que tais iniciativas permanecem isoladas e pouco institucionalizadas. A efetivação dos direitos linguísticos, quando ocorre, ainda se apoia majoritariamente em tratados internacionais e, no campo pedagógico, na atuação da UNILA. Tal cenário revela a omissão do poder público local e reforça a necessidade de políticas permanentes, sistemáticas e assumidas pela gestão educacional municipal.

O reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais dos estudantes migrantes não deve ser visto como concessão, mas como um dever político, ético e pedagógico. Superar a lógica da homogeneização e da improvisação exige transformar a diversidade em potência formativa — e não em obstáculo. Nesse sentido, cabe ao poder público, às instituições

formadoras e às redes de ensino assumirem a responsabilidade pela construção de um projeto educacional inclusivo, plural e enraizado na realidade fronteiriça brasileira.

Referências

- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2019). *Universidade e migração: experiências e desafios*. Brasília: ANDIFES.
- Beck, Marta C.; Fernandes, Eliana A. A.; Hoff, Sandino. (2016). Escolas Interculturais de Fronteira e as Relações com o Desenvolvimento Local 2009 a 2015. *Revista Espacios*, 37(5). E-2. Recuperado em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n05/163705e2.html> Acesso em: 27 jul. 2025
- Berger, Isis Ribeiro. (2021). Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: TOWARDS MULTILINGUALISM MANAGEMENT. *Cadernos De Letras Da UFF*, 32(62), 119-142. <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.v32i62.47131>
- Blanco, Ariel M.; Augustinho, Fabiano de. (2025). *Mapeamento demolinguístico de estudantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: relatório informativo 2024*. Foz do Iguaçu: UNILA.
- Blommaert, Jan. (2012). Lookalike language. *English Today*, 28(2), 62–64. doi:10.1017/S0266078412000193
- Bourdieu, Pierre. (2008). *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: EdUsp.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2009). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20*, de 11 de novembro de 2009. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que trata do atendimento escolar dos estudantes provenientes de outros países. Brasília, DF: CNE.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.445*, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República.
- Cavalcanti, Marilda do Couto. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: Magalhães, Maria Cecília C.; Fidalgo, Sueli S. S.; Shimoura, Alzira da Silva (Org.). *A Formação no Contexto*

Escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa (p. 171–185). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Canagarajah, Suresh. (2013). *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.

Candau, Vera M. (2008). Educação intercultural: mediações e tensões. In: Moreira, Antonio F.; Candau, Vera M. (orgs.). *Multiculturalismo diferença cultural e práticas pedagógicas* (pp. 49-62). Petrópolis: Editora Vozes.

Candau, Vera M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118). Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Diniz-Pereira, Julio E.; Tallei, Jorgelina I. (2021). A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(4), 2263–2278. <https://doi.org/10.21723/riade.v16i4.14941>.

Faleiros, Vicente de P. (2005). *O que é política social*. São Paulo: Cortez Editora.

Faleiros, Vicente de P.; Faleiros, Eva S. (2008). *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2 ed. Recuperado em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf#page=4.00. Acesso em: 27 jul. 2025.

Foz do Iguaçu. (2025). Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Dados sobre a Educação Municipal* - portal da transparência. Recuperado em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/orgao-94> Acesso em: 14 de jul. 2025.

Garcia, Ofelia. (2009). Bilingualism and Education. In: Garcia, Ofelia; Baetens, Hugo. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. (2024). *Caderno de estatísticas*. Perfil dos Municípios. Paraná: IPARDES. Recuperado em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Perfil-dos-Municipios> Acesso em: 23 de jul. 2025

Klausberger, Marcos I. (2020). *O ensino de Geografia no contexto das escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Oliveira, Cátia Regina Guidio Alves de. (2023). *Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e escolares*. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

Oliveira, Dalila Andrade. Avaliação e desigualdade educacional: impactos da responsabilização nas escolas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 103, 2019.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2025). *Languages matter: Global guidance on multilingual education*. Paris: UNESCO.
- Pasini, Juliana F. S.; Tallei, Jorgelina I. (2022). Políticas educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira: a invisibilidade do sujeito fronteiriço. *Revista Abehache*, 22, 123-137.
- Santos, Maria E. Pires. (2017). “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, 22(42), 523-539. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33483>
- Shohamy, Elana; Gorter, Durk. (org.). (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Silva, Izabel da.; Santos, Maria E. Pires.; Jung, Neiva M. (2016). Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. *Domínios De Linguagem*, 10(4), 1257-1277. <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-4>
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2014). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Universidade Federal da Integração Latino-americana. (2022). *UNILA é a instituição brasileira de ensino superior que mais atrai estudantes estrangeiros*. Recuperado em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-e-a-instituicao-brasileira-de-ensino-superior-que-mais-atrai-estudantes-estrangeiros>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- Universidade Federal da Integração Latino- americana. (2023). *Educação superior é caminho para integração de refugiados e portadores de visto humanitário*. Recuperado em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/educacao-superior-e-caminho-para-integracao-de-refugiados-e-portadores-de-visto-humanitario>. Acesso em: 27 jul. 2025.

*Submetido em julho de 2025
Aprovado em setembro de 2025*

Informações autorais

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente.
Universidade Federal da Integração Latino-americana, docente permanente
do Programa de Profissional em Educação, em nível mestrado.
Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – GREPPE/PR e Grupo
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0755566438950766>
E-mail: jfserraglio@gmail.com

Fátima Tavares da Silva

Universidade Federal Latino-americana, discente do Programa de Profissional em Educação, em nível mestrado.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – GREPPE/PR

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7517-6235>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8427761229303677>

E-mail: fatimatavares-foz@hotmail.com

Cristiane de Bonfim

Universidade Federal Latino-americana, discente do Programa de Profissional em Educação, em nível mestrado.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – GREPPE/PR

Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4943-3220>

Link LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1475999884161631>

E-mail: cdebonfim.pedagoga@gmail.com