

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E OS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS**

***LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LOS RETOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE  
LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA MIRADA A LAS DIRECTRICES PEDAGÓGICAS***

***BILINGUAL EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE  
INTERNATIONALIZATION OF BASIC EDUCATION: A LOOK AT THE  
PEDAGOGICAL GUIDELINES***



Caique Fernando da Silva FISTAROL<sup>1</sup>  
e-mail: cfsfistarol@gmail.com



Isabela Vieira BARBOSA<sup>2</sup>  
e-mail: miss.vieira@gmail.com



Márcia Regina Selpa HEINZLE<sup>3</sup>  
e-mail: selpamarcia@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

FISTAROL, C. F. da S.; BARBOSA, I. V.; HEINZLE, M. R. S. Educação bilíngue e os desafios da internacionalização da educação básica: Um olhar para as diretrizes pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023099, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17902>



- | Submetido em: 24/03/2023
- | Revisões requeridas em: 30/03/2023
- | Aprovado em: 16/07/2023
- | Publicado em: 26/10/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professor de Inglês na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC.

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>3</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorada em Educação (UNICAMP).

**RESUMO:** Ao abordarmos o ensino de uma segunda língua, poucos estudos se voltam para a formação inicial de professores que atuam em contextos sociolinguisticamente complexos. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as diretrizes pedagógicas que regem o currículo nacional brasileiro para formação de professores de Pedagogia e do curso de Letras - Inglês. Partimos do pressuposto de que o pedagogo e o professor de língua adicional são os profissionais adequados para lecionar nos anos iniciais em escolas bilíngues. Os procedimentos metodológicos se baseiam na análise documental e têm como dados as Resoluções que regem o currículo nacional brasileiro e que repercutem na formação de professores de Pedagogia e do curso de Letras - Inglês. Conclui-se que há superficialidade dos cursos em relação a aspectos multiculturais, que permitam pensar os sujeitos docentes e de aprendizagem como sujeitos sociais e historicamente situados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Currículo. Língua adicional. Escolas Bilíngues. Internacionalização da educação básica.

**RESUMEN:** Cuando abordamos la enseñanza de una segunda lengua, pocos estudios se centran en la formación inicial de profesores que trabajan en contextos sociolingüísticamente complejos. Este artículo tiene como objetivo analizar las directrices pedagógicas que rigen el currículo nacional brasileño para la formación de profesores en Pedagogía y en el curso de Letras - Inglés. Partimos de la base de que el pedagogo y el profesor de idioma adicional son los profesionales adecuados para enseñar en los primeros años en escuelas bilingües. Los procedimientos metodológicos se basan en el análisis documental y tienen como datos las Resoluciones que rigen el currículo nacional brasileño y que repercuten en la formación de estos profesores. Se concluye que hay superficialidad de los cursos con relación a los aspectos multiculturales, que permiten pensar las asignaturas de enseñanza y aprendizaje como sujetos sociales e históricamente situados.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Currículo. Idioma adicional. Escuelas bilingües. Internacionalización de la educación básica.

**ABSTRACT:** When approaching the teaching of a second language, few studies focus on the initial training of teachers who work in sociolinguistically complex contexts. Thus, the present article aims to analyze the pedagogical guidelines that govern the Brazilian national curriculum for the education of Pedagogy and English Language Arts teachers. We assume that the pedagogue and the additional language teacher are the appropriate professionals to teach in the early years in bilingual schools. The methodological procedures are based on document analysis and have as data the Resolutions that govern the Brazilian national curriculum and that have repercussions in the formation of Pedagogy and English Language Arts teachers. It is concluded that there is a superficiality of the courses in relation to multicultural aspects, which allow thinking the teaching and learning subjects as social and historically situated subjects.

**KEYWORDS:** Teacher education. Curriculum. Additional language. Bilingual schools. Internationalization of basic education.

## Introdução

Observa-se nos últimos anos um crescimento de escolas bilíngues no Brasil, com vistas à inserção de outras línguas na educação básica, entre elas o inglês (MATEUS, 2021). Esse fato pode ser explicado à luz da perspectiva política e econômica internacional, a qual favorece a posição de países dominantes no cenário mundial. De fato, em todo o mundo “as pessoas acreditam que, para serem bem-sucedidas econômica e socialmente, precisam falar inglês, e isso, de certa forma, coloca as pessoas que dominam essa língua em uma posição [...] de destaque” (PASCHOAL; TAKAMURA; KRUBINIKI, 2017, p. 2). No que diz respeito ao contexto brasileiro, sobre a Educação Bilíngue, podem ser trazidas as palavras de Costa (2018), que destaca o crescimento das escolas bilíngues no País:

No site da escola Maple Bear, visitado em abril de 2018, encontramos o número de 111 escolas em funcionamento no Brasil, já no site da Systemic Bilingual, constatamos a presença desse sistema de educação que desenvolve material para o ensino do inglês por meio de matérias em escolares em 52 escolas brasileiras, texto esse segundo o site da empresa, também visitado em abril de 2018. Estes dados evidenciam o crescimento acelerado desse modelo de ensino. Encontramos ainda dados que nos surpreendem como a escola Learning Fun, presente em nove estados brasileiros, que oferece vagas para crianças a partir de 8 meses de idade, [...] Diante dos dados expostos faz-se importante entender e discutir sobre o bilinguismo (COSTA, 2018, p. 81).

Pensando na amplitude do debate, a internacionalização da educação se apresenta como um tema que precisa ser pensado mais detalhadamente. Nesse sentido, o próprio conceito de Educação Bilíngue não é um consenso e precisa ser pensado, pois “sem uma perspectiva crítica, o ensino intercultural de línguas apenas dará prosseguimento aos interesses modernos/coloniais” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 408).

Desse modo, falar em internacionalização em espaços de ensino e de aprendizagem é um tema cada vez mais urgente e necessário. Nesse sentido, a internacionalização do currículo “surge nos últimos anos não apenas como um processo administrativo de reestruturação e reformulação das universidades, mas como um caminho de possibilidades para os estudantes de licenciatura” (BARBOSA; HEINZLE, 2020, p. 6).

Tratar desse tema no âmbito da formação de professores se torna cada vez mais emergente, pois, no que diz respeito à globalização enquanto processo de estilização de fronteiras, por exemplo, “se por um lado, a presença do inglês como língua mundial está acelerando o processo de globalização, por outro, a globalização está acelerando o uso do inglês” (GRADDOL, 2006, p. 22). Falar, então, em internacionalização, requer que haja uma

atenção voltada para situações linguisticamente complexas, de uso de mais de uma língua. Aí é que podemos situar a educação bilíngue. Então, “[...] a internacionalização do currículo pode oferecer um currículo de conhecimentos e habilidades internacionais que possa preparar os docentes para a performance docente, desenvolvendo outros aspectos dos campos sociais e emocionais em contextos internacional e multicultural” (BARBOSA; HEINZLE, 2020, p. 7).

No que concerne à formação continuada, partimos do pressuposto de que não se trata de um prolongamento da formação inicial, tampouco uma compensação de estudos, pois, da perspectiva adotada neste artigo, se trata de “um conjunto de observações, análises e práticas que devem ser trabalhadas, pensadas e refletidas com as ações no dia a dia” (WINKLER; BAILER; FISTAROL, 2022, p. 7). Ao nos referirmos a contextos sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 2011), estamos nos reportando a modos de pensar a convivência e os impasses da sala de aula (e contextos fora dela) em relação aos usos de mais de uma língua. Assim, nos voltamos para questões como “a distância entre formação inicial e realidade, as necessidades que são levantadas ao longo da docência diante das mudanças cotidianas” (WINKLER; BAILER; FISTAROL, 2022, p. 7). Portanto, neste texto, damos enfoque no contexto das escolas bilíngues nacionais.

## Metodologia

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objetivo **analisar as diretrizes pedagógicas que regem o currículo nacional brasileiro para formação de professores de Pedagogia e do curso de Letras - Inglês** que atuam em escolas bilíngues e/ou internacionais.

Para isso, propomos nos voltar para iniciativas locais e palpáveis da realidade cotidiana imediata. Outrossim, como nos países desenvolvidos economicamente há uma ampla divulgação das políticas públicas, esta pesquisa urge no sentido de trazer para o protagonismo as lentes de experiências nacionais.

A pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma análise qualitativa, pode ser de grande contribuição nesse sentido, já que se concentra na análise de ações efetivas tomadas no âmbito nacional. Busca-se, então, investigar as propostas de documentos governamentais nacionais que direcionem seu olhar para o currículo e para a formação de professores.

Neste sentido, os dados que fazem parte do *corpus* desta pesquisa são dois pareceres do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as diretrizes para cursos de Licenciatura no

Brasil. Mais especificamente, trata-se das diretrizes que regulamentam os cursos de Pedagogia e Letras - Inglês.

A escolha por estas duas graduações se justificam por dois motivos: primeiramente, devido ao fato de que esta pesquisa está inserida em um projeto maior, que busca analisar ações de internacionalização na educação básica e currículos internacionais. Por este motivo, optou-se por analisar apenas a atuação de docentes que trabalham no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, neste caso, os pedagogos. No entanto, entende-se que, em virtude dos desafios linguísticos de atuar e ensinar uma língua adicional, em diversas escolas, este componente curricular é lecionado, muitas vezes, por um profissional de Letras, e não apenas pelo pedagogo. Assim, em segundo lugar, optou-se por analisar o currículo de Letras-Inglês. Entretanto, como iremos explorar ao longo deste texto, ambas as formações deixam brechas, também, para a devida atuação do profissional no Ensino Fundamental/Anos Iniciais. A seguir, então, apresentamos as análises dos documentos supracitados.

### **As diretrizes pedagógicas do currículo nacional brasileiro**

As diretrizes pedagógicas são responsáveis pela orientação e pelo planejamento curricular das escolas e de instituições de nível superior. Nesta seção, não iremos nos aprofundar nas diretrizes dos cursos de Letras e Pedagogia, mas as utilizaremos para apresentar um panorama dos objetivos de cada curso e suas respectivas recomendações.

No que diz respeito a temas como comunidade escolar, processos de instauração e implementação de leis (no âmbito da internacionalização da educação), estamos, também, nos referindo a tipos de escolas e modos de existência de sujeitos que transitam e ocupam tais espaços, constituindo a escola a partir de ações e diálogos lá promovidos.

Nesse sentido, Megale (2019, p. 9) nos alerta para “[a] demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo”. Assim, é preciso pensar, então, que há concepções teórico-metodológicas, articuladas a modos de fazer e a processos de escolha na materialização dos currículos nos espaços escolares. Se a educação é implicada, interessada e não neutra (FREIRE, 1996, p.13), então se tem, aí, a necessidade de problematização frequente. Como tais currículos ultrapassam a dimensão da sala de aula e o trabalho docente, tal abordagem ultrapassa, também, concepções homogêneas de escola e de educação, porque ali também estão sujeitos heterogêneos atuando. Desse modo, a importância

de observarmos tais documentos ancora-se na compreensão de que os docentes, além de suas experiências pessoais, se formam e se constituem como professores a partir das vivências do seu processo de formação.

### O curso de Letras

O Parecer nº. 492, emitido pelo Conselho Nacional de Educação no dia 3 de abril de 2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ao longo de 38 páginas, o parecer discorre sobre alguns aspectos essenciais dos cursos de formação. Sobre a formação do profissional de Letras, é tratada no parecer ao longo das páginas 29 a 34.

No Parecer CNE/CES nº. 492 (BRASIL, 2001, p. 30), o objetivo da formação dos profissionais de Letras “é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Assim, observamos que as orientações do CNE se dirigem para a formação de um docente cujo objeto de estudo são as múltiplas linguagens e as relações dos sujeitos com e através dessas linguagens.

O documento complementa, explicitando que “independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p. 30). Como podemos observar, a formação do profissional de Letras requer que este possua domínio linguístico e cultural sobre o idioma, e sobre as diferentes manifestações artístico-culturais relacionadas à língua estudada.

Ainda a respeito da formação docente, o Parecer reforça que o profissional de Letras:

[d]eve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões **relativas aos conhecimentos linguísticos e literários** (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

Novamente, podemos observar que o foco da formação se ancora em aspectos linguísticos e culturais. Para isso, o parecer elenca, entre as competências e habilidades necessárias para este profissional, a fluência e proficiência na(s) língua(s) de formação; consciência e análise crítica sobre a linguagem e seus respectivos fenômenos (psicológicos,

sociais, educacionais, históricos, culturais, políticos e ideológicos); conhecimento e análise crítica dos conteúdos e teorias dos campos linguístico e literário; formação continuada; domínio das tecnologias digitais; “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no **ensino fundamental e médio**” (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso); e conhecimento de metodologias pedagógicas que permitam a transferência dos conhecimentos para diferentes etapas de ensino.

O parecer do CNE não especifica quais etapas do ensino fundamental, mas menciona que a formação do docente de Letras terá como foco o ensino fundamental de 9 anos e o ensino médio, apesar de, em alguns cursos, esta formação ter ênfase apenas nos Anos Finais do ensino fundamental. Ainda, a respeito dos conteúdos curriculares a serem trabalhados ao longo da formação docente, o CNE especifica que: “[c]onsiderando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados **à área dos Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2001, p. 31, grifo nosso).

A necessidade de haver habilidades específicas para a formação de profissionais docentes se volta para uma perspectiva que precisa estar pautada em urgências locais. Isso porque pensar a partir dos aspectos culturais e na complexidade dos contextos bilíngues, por exemplo, requer que se volte para sujeitos situados em instâncias particulares, que não podem ser padronizadas ou homogêneas.

### **O curso de Pedagogia**

Diferentemente do Parecer que estabelece as Diretrizes para o curso de Letras, o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, emitido pelo Conselho Nacional de Educação no dia 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Este parecer apresenta-se em arquivo único, se dedicando apenas ao curso de Pedagogia (BRASIL, 2005).

Neste sentido, o documento afirma que

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

Podemos observar, na descrição do objetivo da licenciatura no curso de Pedagogia, a primeira distinção entre os cursos: as etapas de ensino. O curso de Letras prevê a formação do docente para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já a licenciatura pedagógica permite ao docente atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e coloca restrições também para sua atuação no Ensino Médio.

Apesar do Parecer explicitar que o graduado em Letras possa atuar em outras áreas, o documento não especifica quais campos de atuação são estes. No Parecer CNE/CP nº. 05/2005, entretanto, especificam-se os diferentes campos de atuação do pedagogo, dentro e fora do ambiente escolar e, ainda, dentro do ambiente escolar em outras funções além da de docente.

Quanto ao perfil do pedagogo, o parecer aprofunda-se de forma mais explícita ao elencar habilidades às quais o egresso precisa estar apto, tais como: “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2005, p. 8-9), demonstrando que, na perspectiva do CNE, a função pedagógica vai além dos conteúdos pedagógicos e metodológicos, como enfoca a formação do docente de Letras.

O documento explora a necessidade de o pedagogo atuar de forma a compreender, cuidar, educar crianças, jovens e adultos; promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, cultural, entre outros, dos estudantes; promover avaliação, planejamento, execução e diferentes oportunidades de escolarização de acordo com as necessidades e condições de aprendizagem dos estudantes. Assim, o documento ressalta o papel do docente de “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças” (BRASIL, 2005, p. 8-9), além de utilizar-se de diferentes linguagens, metodologias e teorias didático-pedagógicas; promover a parceria entre escola, famílias e comunidades, atuando como agentes interculturais, entre tantos outros elementos não menos importantes para esta discussão.

Novamente, o parecer de Pedagogia distingue-se do de Letras, conforme as orientações do CNE. Isso porque, enquanto no curso de Letras há uma clara introdução do objeto central de estudo, os campos da linguística e da literatura, no curso de Pedagogia são elencados conteúdos específicos a serem trabalhados ao longo do curso.

Nesse sentido, o CNE (BRASIL, 2005) elenca 12 tópicos essenciais para a composição do curso de Pedagogia: 1) Princípios e concepções que contribuam para o desenvolvimento das pessoas; 2) Gestão democrática; 3) Observação, análise, planejamento, implementação e

avaliação de processos educativos; 4) Conhecimentos sobre aprendizagem e o ser humano; 5) Processos de desenvolvimento; 6) Diagnóstico e planejamento de atividades pedagógicas; 7) Planejamento, execução e avaliação; 8) Didática e teorias pedagógicas; 9) Linguagens e conteúdos do Ensino Fundamental I: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; 10) Estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; 11) Ética, estética e ludicidade; 12) Orientações legais.

A partir das diretrizes, observamos que o curso de formação de professores demonstra brechas para a atuação dentro de um currículo bilíngue e/ou internacional. Vale destacar, então, que o curso de Pedagogia não tem exigência linguística nem disciplinas que buscam o desenvolvimento de proficiência em um idioma adicional. Por outro lado, observamos também que os cursos de Letras possuem exigências que reforçam os estudos literários e linguísticos em detrimento de outras áreas do saber, essenciais para a função do professor em Anos Iniciais.

### **A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**

A partir das diferentes demandas originadas a respeito da formação inicial docente, no ano de 2019 foram publicadas duas novas resoluções: a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e o Parecer CNE/CP nº. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019, que tem como objetivo a revisão e atualização de resoluções e pareceres anteriores.

A relevância da formação inicial repercute nos objetivos do Plano Nacional da Educação 2014-2024. O que a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 faz é definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica, instituindo a BNCC em relação a esse tipo de formação (BNCC Formação). Segundo a resolução, a atuação do professor passou a exigir uma formação profissional específica. Isso repercute diretamente na formação complementar após a formação pedagógica inicial.

A referida resolução se volta, também, às necessidades de formação permanente, e de atualização do profissional docente, não se encerrando na graduação. Tem-se, também, o reconhecimento da prática como parte da formação da docência. É importante mencionar, também, a relação entre as resoluções. Isso porque o Parecer CNE/CP nº. 22/2019 fundamenta a Resolução CNE/CP nº. 2/2019. Não é à toa que o primeiro se atém, considerando o âmbito da

valorização docente, por exemplo, para a observância e o cumprimento das metas 17 e 18 do PNE:

O atingimento das metas 17 e 18 do PNE que tratam, respectivamente, da equivalência salarial entre profissionais do magistério e outros profissionais com a mesma titulação, e do plano de carreira do magistério, é absolutamente necessário para que os docentes das escolas de Educação Básica sejam devidamente valorizados. Atrasos nestas metas se refletem de forma direta na demora tanto em se melhorar o aprendizado dos estudantes como na diminuição das desigualdades educacionais (BRASIL, 2019a, p. 8).

É importante mencionar, em relação à Resolução CNE/CP nº. 2/2019, que um dos pontos fortes do documento é a relação entre ensino superior e educação básica, como um pilar de aprimoramento da formação docente. A BNCC é tomada como referência:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.  
A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem com os princípios norteadores: I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, com os princípios fundantes da BNCC (BRASIL, 2019b, p. 2-4).

Trazemos tais ponderações porque é preciso conhecer tais documentos, pois se trata de regulações normativas associadas à educação básica. Entretanto, se por um lado os professores devem conhecer as normativas oficiais, eles também devem desconfiar de um ensino baseado somente em competências, por exemplo. Isso porque estamos nos terrenos dos conhecimentos científicos e não se trata de termos sem axiologia ou destituídos de implicações metodológico-práticas. A Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS, por exemplo, sinalizou para o risco de negligenciar o fato de que a BNCC-Educação Básica não compreenda, de fato, possibilidades e alcances da educação básica a partir de fundamentos necessários para se pensar a formação docente. Pode-se ler, então, o seguinte:

A centralidade da BNCC-Educação Básica para a organização dos currículos de cursos de formação inicial de professores pode representar um risco de redução do papel da Universidade, reduzindo os tópicos de estudo e as exigências de formação. A implementação dessas diretrizes pode estabelecer um patamar inferior àquele compreendido como formação de nível superior (COORLICEN, 2020, p. 25).

Além disso, pode ser mencionado que a Resolução 2/2019, mais especificamente no Art. 29, chega a sugerir que as competências gerais docentes devem mudar cada vez que

mutarem as diretrizes de regulamentação da educação básica. Mais especificamente, acerca disso, são estas as palavras do referido documento:

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019b, p. 12).

Segundo a referida resolução, a cada mudança nas diretrizes da educação básica, portanto, devem mudar (*sic*) as competências gerais docentes. Cabe assinalar que o desenvolvimento por competências não é uma proposta nova. Isso porque a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CP nº. 9/2001, já havia abordado a formação sob este prisma, já que o último documento havia mencionado o seguinte:

[a]s competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 30).

Entretanto, embora pareça às vezes o contrário, a palavra *competências* não é um termo unilateral e “óbvio”, como um conjunto de saberes a ser apreendidos para determinado fim, por exemplo. Isso porque o termo é ambíguo e, por vezes, polissêmico. Diaz-Barriga (2011) é taxativo nesse sentido, ao afirmar que:

No pouco tempo que este enfoque tem no campo da educação destacam-se dois temas que convêm examinar: por uma parte a questão das competências reivindica uma luta centenária na arena educativa: eliminar o enciclopedismo da prática escolar, evitar que o sentido do que se ensina na escola seja a escola mesma, e por isso reconhece a necessidade de que o trabalho escolar se oriente a resolver problemas do entorno de cada sujeito, quer dizer, a desenvolver competências. Por outro lado, é importante reconhecer as diferentes escolas de pensamento que subjazem na construção da proposta de competências, pois umas reivindicam produtos, com o enfoque trabalhista ou o modelo condutual, enquanto outras visam reconhecer que uma competência é um desenvolvimento, um processo, uma qualidade, com desenvolvimentos efetuados do socioconstrutivismo e o pensamento pedagógico-didático. Este reconhecimento tem implicações em quem formula as propostas curriculares, mas também tem ampla significação na forma em que os docentes possam interpretar o que realizam na sala de aula (DIAZ-BARRIGA, 2011, p. 1).

Aplicar recursos e métodos para o desenvolvimento dos pressupostos da BNCC em sala de aula é uma tarefa possível. Entretanto, tal normativa não se volta para a questão de que, ainda que a aula seja inovadora, isso não é garantia de que o ensino e a aprendizagem ocorram de fato. Há um efeito de culpabilização do professor no que diz respeito à formação contínua.

O sucesso dos processos de ensino-aprendizagem não depende somente do professor, mas a estrutura da instituição de ensino, por exemplo, também pode ser decisiva na tomada de decisões quanto às transformações das atividades pedagógicas a serem executadas, além do contexto dos estudantes, que não pode ser negligenciado.

O que observamos é que, mesmo que mais atualizados, estes documentos ainda apontam de forma irregular e discreta a formação de professores para atuar em contextos bilíngues. Na Resolução CNE/CP nº. 2, por exemplo, o texto traz a “adoção de uma perspectiva **intercultural** de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019b, p. 5, grifo nosso). Porém, como observamos no excerto do texto, o documento restringe-se à compreensão da cultura nacional, não deixando claras as orientações, para contextos bilíngues que se utilizam de línguas de imigração ou franca, de que forma essa interculturalidade deve ser explorada. Some-se a isso o fato de que o Parecer CNE/CP nº. 22/2019 começa sua primeira seção discutindo as políticas da formação e valorização do professor. Nesse sentido, o documento faz um resgate histórico mostrando a importância e os principais desafios da docência. Em seguida, explora diversos aspectos desafiadores da educação no Brasil. Para isso, ele aponta aspectos a serem melhorados e uma pesquisa na qual reforça o olhar científico para compreender as principais carências da educação no País.

Assim, o documento destaca que “[a] formação inicial de professores é, sem dúvida, ainda um grande desafio a ser vencido. Nesse contexto, é importante conhecer mais de perto o que outros países, situados no topo da educação mundial, estão fazendo para melhorar a formação inicial de seus professores” (BRASIL, 2019a, p. 9). Entretanto, o próprio documento ressalta a importância de que “os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias” (BRASIL, 2019a, p. 9).

Em seguida, o documento se debruça sobre a BNCC. É importante assinalar que talvez o parecer tenha sido feito com o intuito de se adequar a novas demandas da BNCC. Diante disso, resulta o fato de que aspectos como a Educação Bilíngue não tenham sido tão explorados,

por exemplo. Nesse sentido, a nova organização curricular dos cursos de formação inicial no país fica dividida em três dimensões principais:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais: - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; - 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019b, p. 23).

Como podemos observar, a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº. 22/2019 trazem novos entendimentos a respeito da formação de professores no Brasil. Neste sentido, os dois documentos se debruçam sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação inicial para aqueles que irão atuar na educação básica brasileira.

No entanto, notamos um olhar para os conteúdos a serem explorados ao longo da licenciatura, com foco em conhecimentos teóricos e práticos, e com competências e habilidades específicas e relacionais. Alguns aspectos, como cultura, identidade e linguagens, são pontuados de forma genérica e sem especificar os diferentes contextos linguísticos brasileiros.

Observamos, então, que, enquanto ocorre um avanço na compreensão da valorização docente e uma adequação para a Base Nacional Comum Curricular, outros aspectos como o multilinguismo e a interculturalidade ainda se apresentam de forma insípida, assim como nos documentos anteriores. Neste sentido, na próxima seção iremos nos empenhar em compreender um pouco mais sobre as orientações específicas para a educação bilíngue.

## Orientações para a Educação Bilíngue

A origem das escolas bilíngues e internacionais, no Brasil, como apresentamos anteriormente, possui uma longa história na prática, mas, em termos de orientações legais, ainda inicia os primeiros passos. As regulamentações, todavia, se encontram escassas, além de diversas orientações, pareceres e leis encontrarem-se apenas em contextos estaduais ou municipais.

Considerando o objetivo de compreender em um sentido mais amplo as orientações para o ensino em uma perspectiva multilíngue, apontamos, de forma breve nesta seção, apenas as orientações de nível federal. Entre elas destacamos o Parecer CNE/CEB nº. 1/2020, que regulamenta a inclusão e a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, e o Parecer CNE/CEB nº. 2/2020, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação plurilíngue.

Os pareceres respectivamente destacam como seus objetivos principais:

*Garantir o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de ensino. Sem o requisito de documentação e discriminação pela nacionalidade migratória (BRASIL, 2020a, grifo do original).*

*Assegurar a criação da comissão para análise de normas para a oferta da Educação Plurilíngue e Internacional no Brasil (BRASIL, 2020b, grifo do original).*

Quanto à formação docente, as diretrizes para educação bilíngue no Brasil trazem como:

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC) (BRASIL, 2020b, p. 25-26).

Observamos que, até o ano de 2021, os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deveriam ter formação em Pedagogia ou Letras. No entanto, mostram-se visíveis os desafios para o docente de Letras, com a atual configuração curricular, adequar-se às exigências dos Anos Iniciais. Nesse mesmo sentido, observa-se que o currículo nacional brasileiro para formação de pedagogos pouco – ou nada – contempla a competência linguística

em língua adicional, para que o pedagogo possa comprovar a proficiência mínima neste idioma para adequar-se à educação bilíngue.

As orientações para atuação na educação bilíngue, a partir de 2022, vão na mesma direção:

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) (BRASIL, 2020b, p. 25-26).

Nesta nova versão do parecer do CNE, observamos a inserção da Pedagogia para Educação Bilíngue ou do curso de Letras como a formação inicial adequada. Contudo, em uma pesquisa nas principais universidades brasileiras, não é fácil encontrar a oferta destes cursos. Mesmo em nível de especialização, a Educação Bilíngue ainda é um campo com poucas ofertas para qualificação profissional.

Percebemos, então, novamente, um descompasso entre o crescimento das escolas bilíngues e internacionais no Brasil, e a oferta de cursos a nível de graduação ou especialização para docentes que atuam ou buscam atuar nesta área.

### **Considerações finais**

Ao refletir sobre a educação bilíngue a partir dos documentos curriculares oficiais para os cursos de Letras e Pedagogia, observamos a superficialidade dos cursos em relação a aspectos multiculturais, que pensem os sujeitos docentes e de aprendizagem como sujeitos sociais e historicamente situados. Fala-se, ainda, de especificidades, mas ainda há uma homogeneização de práticas, o que requer que cada profissional se volte para a particularidade dos contextos linguística e socialmente complexos nos quais estão envolvidos no cotidiano.

Há uma necessidade de desenvolvimento de aspectos cognitivos e de aprendizagem da criança no curso de Pedagogia, por exemplo, no que concerne ao ensino da língua adicional, pois geralmente tal abordagem se volta somente para o ensino da língua portuguesa. Diante disso, não é difícil notar que o desenvolvimento de aprendizado da linguagem deve considerar

as especificidades do idioma estrangeiro também, sobretudo no que diz respeito à formação de professores do curso de Pedagogia.

Não é difícil notar um apego a questões estruturais da língua inglesa e de literatura no currículo, o que leva a uma carência de aspectos pedagógicos quanto ao desenvolvimento infantil, das etapas de desenvolvimento, metodologias e apropriação de conhecimentos que levem à efetivação da educação bilíngue. Vale destacar a necessidade de oferta de cursos de Pedagogia Bilíngue ou de Letras Bilíngue que satisfaçam a demanda de especificidades do referido campo, a fim de possibilitar uma formação sólida e favorável a um atendimento multicultural dos discentes. Enquanto profissionais de ensino de línguas, pensamos, também a necessidade de haver comprovação de competência linguística do professor de educação bilíngue, como, por exemplo, se pensarmos na dificuldade de aquisição do nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*)<sup>4</sup>.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. V.; HEINZLE, M. R. S. Internacionalização do currículo e os desafios da formação de professores de idiomas. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL*, 13., 2020, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau, SC: Anped, 2020. p. 1-7.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, CNE, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CES0492.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=curriculo). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, CNE, 2005. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica [...]. Brasília, DF: MEC, CNE, 2019a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica [...].

<sup>4</sup> Trata-se de um marco internacional de descrição de competências linguísticas.

Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf).  
Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1/2020, de 21 de maio de 2020.** Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN12020.pdf?query=matr%C3%ADcula](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12020.pdf?query=matr%C3%ADcula). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 2/2020, de 9 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN22020.pdf?query=CEE/TO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=CEE/TO). Acesso em: 10 ago. 2023.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico colaborativa.** Campinas, SP: Mercado de Letras; 2011.

COORLICEN - COORDENADORIA DAS LICENCIATURAS. **Grupo de Trabalho DCN e BNC-Formação da Resolução CNE/CP 2/2019.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em:  
[https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/rILPTUzK0Q\\_27102020 - Texto\\_final\\_\\_BNC\\_formaAAo.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/rILPTUzK0Q_27102020 - Texto_final__BNC_formaAAo.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

COSTA, A. C. D. da. Sobre a Expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 6., São Cristóvão, 2018. **Anais [...].** São Cristóvão, SE: UFS, 2018. p. 81-93.

DIAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 2, n. 5, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRADDOL, D. **English Next.** Plymouth: British Council, 2006.

MATEUS, L. A. Análise crítica: Educação Bilíngue no Brasil – parte 2. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 1413-1416, 2021.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

PASCHOAL, I. C.; TAKAMURA, J. K.; KRUBINIKI, S. Aquisição de segunda língua ao longo da educação básica. **Revista Pandora Brasil**, n. 89, 2017.

RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, 2020.

WINKLER, A. P. S.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. da S. “Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, e022048, 2022.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Capes e Fapesc.

**Financiamento:** Trata-se de um artigo parte do Projeto Observatório com fomento da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Considerando a perspectiva documental da pesquisa, esta não passou pelo comitê de ética, mas teve, ao longo de toda sua coleta, análise e produção textual, grande preocupação com a ética na pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados utilizados são de origem documental e encontram-se disponíveis na internet para acesso.

**Contribuições dos autores:** Caique Fernando da Silva Fistarol contribuiu através da coleta de dados, análise e interpretação dos dados. Isabela Vieira Barbosa contribuiu na análise e interpretação dos dados, além da escrita do texto. Marcia Regina Selpa Heinzle contribuiu na escrita do texto e revisão final.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

