

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

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

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



Caique Fernando da Silva FISTAROL¹
e-mail: cfsfistarol@gmail.com



Isabela Vieira BARBOSA²
e-mail: miss.vieira@gmail.com



Márcia Regina Selpa HEINZLE³
e-mail: selpamarcia@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

FISTAROL, C. F. da S.; BARBOSA, I. V.; HEINZLE, M. R. S. La educación bilingüe y los retos de la internacionalización de la educación básica: Una mirada a las directrices 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>



| **Presentado el:** 24/03/2023
| **Revisiones requeridas en:** 30/03/2023
| **Aprobado el:** 16/07/2023
| **Publicado el:** 26/10/2023



ARTÍCULO SOMETIDO AL SISTEMA DE SIMILITUD

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

¹ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación y Profesora de Inglés en el Sistema Municipal de Escuelas Públicas de Blumenau/SC.

² Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación.

³ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP).

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.

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.

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.

Introducción

En los últimos años, se ha producido un crecimiento de las escuelas bilingües en Brasil, con miras a la inserción de otras lenguas en la educación básica, incluido el inglés (MATEUS, 2021). Este hecho puede explicarse a la luz de la perspectiva política y económica internacional, que favorece la posición de los países dominantes en el escenario mundial. De hecho, en todo el mundo "la gente cree que, para tener éxito económico y social, necesita hablar inglés, y eso, en cierto modo, pone a las personas que dominan ese idioma en una posición [...] de prominencia" (PASCHOAL; TAKAMURA; KRUBINIKI, 2017, p. 2, nuestra traducción). Con respecto al contexto brasileño, en lo que respecta a la Educación Bilingüe, se pueden traer a colación las palabras de Costa (2018), quien destaca el crecimiento de las escuelas bilingües en el país:

En el sitio web de la escuela Maple Bear, visitada en abril de 2018, encontramos el número de 111 escuelas en funcionamiento en Brasil, mientras que en el sitio web de Sistemico Bilingüe, encontramos la presencia de este sistema educativo que desarrolla material para la enseñanza del inglés a través de asignaturas en escuelas de 52 escuelas brasileñas, según el sitio web de la empresa, También visitó abril de 2018. Estos datos muestran el crecimiento acelerado de este modelo de enseñanza. También encontramos datos que nos sorprenden, como la escuela Learning Fun, presente en nueve estados brasileños, que ofrece vacantes para niños a partir de los 8 meses de edad, [...] A la vista de los datos expuestos, es importante comprender y discutir el bilingüismo (COSTA, 2018, p. 81, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta la amplitud del debate, la internacionalización de la educación se presenta como un tema que necesita ser pensado con más detalle. En este sentido, el concepto mismo de Educación Bilingüe no es un consenso y necesita ser considerado, porque "sin una perspectiva crítica, la enseñanza intercultural de lenguas solo continuará con los intereses modernos/coloniales" (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 408, nuestra traducción).

Así, hablar de internacionalización en los espacios de enseñanza y aprendizaje es un tema cada vez más urgente y necesario. En este sentido, la internacionalización del currículo "ha surgido en los últimos años no solo como un proceso administrativo de reestructuración y reformulación de las universidades, sino como un camino de posibilidades para los estudiantes de pregrado" (BARBOSA; HEINZLE, 2020, p. 6, nuestra traducción).

El tratamiento de esta cuestión en el contexto de la formación del profesorado es cada vez más incipiente, ya que en lo que respecta a la globalización como un proceso de fragmentación de fronteras, por ejemplo, "si, por un lado, la presencia del inglés como lengua mundial está acelerando el proceso de globalización, por otro lado, la globalización está

acelerando el uso del inglés" (GRADDOL, 2006, p. 22, nuestra traducción). Hablar, entonces, de internacionalización requiere que se preste atención a situaciones lingüísticamente complejas, en las que se utiliza más de una lengua. Así es que podemos situar a educación bilingüe. Por lo tanto, "[...] La internacionalización del currículo puede ofrecer un currículo de conocimientos y habilidades internacionales que pueda preparar a los docentes para el desempeño docente, desarrollando otros aspectos de los campos sociales y emocionales en contextos internacionales y multiculturales" (BARBOSA; HEINZLE, 2020, p. 7, nuestra traducción).

Con respecto a la educación continua, asumimos que no se trata de una extensión de la formación inicial, ni de una compensación por los estudios, ya que, desde la perspectiva adoptada en este artículo, se trata de "un conjunto de observaciones, análisis y prácticas que deben ser trabajadas, pensadas y reflexionadas con acciones cotidianas" (WINKLER; BAILER; FISTAROL, 2022, p. 7, nuestra traducción). Cuando se hace referencia a contextos sociolingüísticamente complejos (CAVALCANTI, 2011), nos referimos a formas de pensar la convivencia y los impasses del aula (y de los contextos fuera de ella) en relación con los usos de más de una lengua. Así, nos dirigimos a cuestiones como "la distancia entre la formación inicial y la realidad, las necesidades que se plantean a lo largo de la docencia ante los cambios cotidianos" (WINKLER; BAILER; FISTAROL, 2022, p. 7, nuestra traducción). Por lo tanto, en este texto, nos referimos al contexto de las escuelas bilingües nacionales.

Metodología

La presente investigación, de carácter cualitativo, tiene como objetivo **analizar las directrices pedagógicas que rigen el currículo nacional brasileño para la formación de profesores de Pedagogía y del curso de Lengua - Inglés que actúan en escuelas bilingües y/o internacionales.**

Para eso, nos proponemos recurrir a iniciativas locales y tangibles de la realidad cotidiana inmediata. Por otro lado, dado que en los países económicamente desarrollados existe una amplia difusión de las políticas públicas, esta investigación es urgente para poner en primer plano la lente de las experiencias nacionales.

La investigación bibliográfica y documental, basada en un análisis cualitativo, puede ser de gran aporte en este sentido, ya que se centra en el análisis de acciones efectivas tomadas

a nivel nacional. A continuación, se busca indagar en las propuestas de documentos del gobierno nacional que se centran en el currículo y la formación docente.

En este sentido, los datos que forman parte del *corpus de* esta investigación son dos dictámenes del Consejo Nacional de Educación que establecen las directrices para los cursos de Licenciatura en Enseñanza en Brasil. Más concretamente, se trata de los lineamientos que regulan los cursos de Pedagogía y Letras - Inglés.

La elección de estas dos titulaciones se justifica por dos razones: en primer lugar, por el hecho de que esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, que busca analizar las acciones de internacionalización en la educación básica y los currículos internacionales. Por esta razón, se decidió analizar solo el desempeño de los docentes que se desempeñan en el Enseño Infantil / Primaria, en este caso, pedagogos. Sin embargo, se entiende que, debido a los desafíos lingüísticos de actuar y enseñar un idioma adicional, en varias escuelas, este componente curricular a menudo es impartido por un profesional de la lengua, y no solo por el pedagogo. Así, en segundo lugar, se decidió analizar el currículo de Letras-Inglés. Sin embargo, como exploraremos a lo largo de este texto, ambas formaciones también dejan vacíos para el adecuado desempeño del profesional en el Enseño Infantil / Primaria. A continuación, presentamos los análisis de los documentos mencionados.

Las directrices pedagógicas del currículo nacional brasileño

Las directrices pedagógicas se encargan de la orientación y planificación curricular de las escuelas e instituciones de educación superior. En este apartado, no profundizaremos en las directrices de los cursos de Lenguas y Pedagogía, sino que las utilizaremos para presentar una visión general de los objetivos de cada curso y sus respectivas recomendaciones.

Con respecto a temas como la comunidad escolar, los procesos de establecimiento e implementación de leyes (en el contexto de la internacionalización de la educación), también nos estamos refiriendo a tipos de escuelas y modos de existencia de sujetos que transitan y ocupan dichos espacios, constituyendo la escuela a partir de diálogos y acciones que allí se promueven.

En este sentido, Megale (2019, p. 9, nuestra traducción) nos advierte de "[l]a demanda de parámetros legales que orienten y regulen estas instituciones se torna cada vez más apremiante ante el aumento de su número y la necesidad de formar docentes que laboren en este campo". Así, es necesario pensar, entonces, que existen concepciones teórico-

metodológicas, articuladas a modos de hacer y a procesos de elección en la materialización de los currículos en los espacios escolares. Si la educación está implicada, interesada y no neutral (FREIRE, 1996, p. 13), entonces hay una necesidad de problematización frecuente. Como estos currículos van más allá de la dimensión del aula y del trabajo docente, este enfoque también va más allá de las concepciones homogéneas de la escuela y la educación, porque también hay asignaturas heterogéneas en juego. Así, la importancia de la observación de dichos documentos está anclada en el entendimiento de que los docentes, además de sus experiencias personales, se forman y constituyen como docentes a partir de las experiencias de su proceso formativo.

El curso de Letras

El Dictamen No. 492, emitida por el Consejo Nacional de Educación el 3 de abril de 2001, establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para los cursos de Filosofía, Historia, Geografía, Trabajo Social, Comunicación Social, Ciencias Sociales, Letras, Bibliotecología, Archivística y Museología. A lo largo de 38 páginas, el dictamen analiza algunos aspectos esenciales de los cursos de formación. Sobre la formación del profesional de las Letras, se trata en el dictamen a lo largo de las páginas 29 a 34.

En el dictamen del CNE/CES No. 492 (BRASIL, 2001, p. 30), el objetivo de la formación de profesionales de la Literatura "es formar profesionales interculturalmente competentes, capaces de tratar críticamente las lenguas, especialmente el lenguaje verbal, en contextos orales y escritos, y conscientes de su inserción en la sociedad y de sus relaciones con los demás". Así, observamos que los lineamientos del CNE están dirigidos hacia la formación de un docente cuyo objeto de estudio sean las lenguas múltiples y las relaciones de los sujetos con y a través de estas lenguas.

Agrega el documento, explicando que "independientemente de la modalidad elegida, el profesional en Letras debe tener dominio del uso de la lengua o lenguas objeto de sus estudios, en cuanto a su estructura, funcionamiento y manifestaciones culturales" (BRASIL, 2001, p. 30). Como vemos, la formación del profesional de las Letras requiere que tenga dominio lingüístico y cultural sobre la lengua, y sobre las diferentes manifestaciones artístico-culturales relacionadas con la lengua estudiada.

También en lo que respecta a la formación del profesorado, el Dictamen refuerza que el profesional de las Letras:

Ser capaz de reflexionar teóricamente sobre el lenguaje, hacer uso de las nuevas tecnologías y entender su formación profesional como un proceso

continuo, autónomo y permanente. La investigación y la extensión, además de la docencia, deben articularse en este proceso. El profesional también debe tener capacidad de reflexión crítica sobre temas y cuestiones **relacionadas con el conocimiento lingüístico y literario** (BRASIL, 2001, p. 30, énfasis añadido, nuestra traducción).

Una vez más, podemos observar que el enfoque de la formación está anclado en aspectos lingüísticos y culturales. A tal efecto, el informe enumera, entre las competencias y habilidades necesarias para este profesional, la fluidez y el dominio de la(s) lengua(s) de formación; la conciencia y el análisis crítico del lenguaje y sus respectivos fenómenos (psicológicos, sociales, educativos, históricos, culturales, políticos e ideológicos); conocimiento y análisis crítico de los contenidos y teorías de los campos lingüístico y literario; educación permanente; dominio de las tecnologías digitales; "dominio de los contenidos básicos que son objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza **básica y media**" (BRASIL, 2001, p. 30, énfasis añadido, nuestra traducción); y el conocimiento de metodologías pedagógicas que permitan la transferencia de conocimientos a las diferentes etapas de la enseñanza.

El dictamen del CNE no especifica en qué etapas se encuentra la escuela primaria, pero menciona que la formación del maestro de Letras se enfocará en la escuela primaria y secundaria de 9 años, aunque, en algunos cursos, esta formación tiene énfasis solo en los últimos años de la escuela primaria. Aun así, en cuanto a los contenidos curriculares a trabajar a lo largo de la formación docente, el CNE precisa que: "[c]uando los diversos profesionales que el curso de Idiomas puede formar, los contenidos básicos característicos deben estar vinculados al **área de Estudios Lingüísticos y Literarios**, contemplando el desarrollo de competencias y habilidades específicas" (BRASIL, 2001, p. 31, grifo nuestro, nuestra traducción).

La necesidad de competencias específicas para la formación de profesionales de la enseñanza se convierte en una perspectiva que debe basarse en las emergencias locales. Esto se debe a que pensar desde los aspectos culturales y la complejidad de los contextos bilingües, por ejemplo, requiere recurrir a sujetos situados en instancias particulares, que no pueden ser estandarizados ni homogeneizados.

El curso de Pedagogía

A diferencia del Dictamen que establece los Lineamientos para el curso de Letras, el Dictamen n° CNE/CP. 05/2005, emitida por el Consejo Nacional de Educación el 13 de diciembre de 2005 (BRASIL, 2005), establece las Directrices Curriculares Nacionales para el

curso de Pedagogía. Este informe se presenta en un solo archivo, dedicado únicamente al curso de Pedagogía (BRASIL, 2005).

En este sentido, el documento señala que

Las Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía aplican a la formación inicial para el ejercicio de la docencia en Educación Infantil y en los primeros años de Educación Primaria, en cursos de Bachillerato de modalidad Normal y en cursos de Educación Profesional, en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que se imparten conocimientos pedagógicos. La formación ofrecida abarcará, además de la docencia, la participación en la gestión y evaluación de los sistemas e instituciones educativas en general, la preparación, ejecución, seguimiento de programas y actividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6, nuestra traducción).

Podemos observar, en la descripción del objetivo de la titulación en la asignatura de Pedagogía, la primera distinción entre las asignaturas: las etapas docentes. El curso de Idiomas prevé la formación del maestro para trabajar en la Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria, mientras que el grado pedagógico permite al maestro trabajar en la Educación Infantil y en los primeros años de la Escuela Primaria, y también impone restricciones a su desempeño en la Escuela Secundaria.

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.

En cuanto al perfil del pedagogo, el dictamen profundiza de manera más explícita al enumerar las competencias que el egresado debe ser capaz, tales como: "actuar con ética y compromiso con miras a la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria" (BRASIL, 2005, p. 8-9, nuestra traducción), demostrando que, desde la perspectiva del CNE, la función pedagógica va más allá de los contenidos pedagógicos y metodológicos, cómo se enfoca en la formación del profesor de Letras.

El documento explora la necesidad de que el pedagogo actúe para comprender, cuidar, educar a niños, jóvenes y adultos; promover el desarrollo físico, psicológico, intelectual, social, cultural y de otra índole de los estudiantes; Promover la evaluación, planificación, ejecución y diferentes oportunidades de escolarización de acuerdo con las necesidades y condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Así, el documento enfatiza el papel del docente para "aplicar diferentes formas de enseñanza de diferentes lenguas, Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes, Educación Física, de forma interdisciplinaria y adecuada

a las diferentes etapas del desarrollo humano, particularmente de los niños" (BRASIL, 2005, p. 8-9, nuestra traducción), además de utilizar diferentes lenguajes, metodologías y teorías didáctico-pedagógicas; Promover la colaboración entre la escuela, las familias y las comunidades, actuando como agentes interculturales, entre otros muchos elementos no menos importantes para esta discusión.

Nuevamente, la opinión de la Pedagogía difiere de la de las Letras, de acuerdo con los lineamientos del CNE. Esto se debe a que, mientras que en la asignatura de Lenguas hay una clara introducción al objeto central de estudio, los campos de la lingüística y la literatura, en la asignatura de Pedagogía se enumeran contenidos específicos para ser trabajados a lo largo de la asignatura.

En este sentido, el CNE (BRASIL, 2005) enumera 12 temas esenciales para la composición del curso de Pedagogía: 1) Principios y concepciones que contribuyen al desarrollo de las personas; 2) Gestión democrática; 3) Observación, análisis, planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos; 4) Conocimiento sobre el aprendizaje y el ser humano; 5) Procesos de desarrollo; 6) Diagnóstico y planificación de actividades pedagógicas; 7) Planificación, ejecución y evaluación; 8) Didáctica y teorías pedagógicas; 9) Idiomas y contenidos de la Escuela Primaria: Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía, Artes, Educación Física; 10) Estudio de las relaciones entre educación y trabajo, diversidad cultural, ciudadanía, sustentabilidad, entre otros problemas centrales de la sociedad contemporánea; 11) Ética, estética y juego; 12) Lineamientos legales.

A partir de las directrices, observamos que el curso de formación docente demuestra brechas para actuar dentro de un currículo bilingüe y/o internacional. Cabe señalar, entonces, que el curso de Pedagogía no tiene ningún requisito de idioma ni disciplinas que busquen desarrollar el dominio de un idioma adicional. Por otro lado, también observamos que los cursos de Letras tienen requisitos que refuerzan los estudios literarios y lingüísticos en detrimento de otras áreas del conocimiento, esenciales para el papel del profesor de los Años Iniciales.

La Base Nacional Común para la Formación Inicial de profesores de Educación Básica

A partir de las diferentes demandas derivadas de la formación inicial docente, en 2019 se publicaron dos nuevas resoluciones: la Resolución CNE/CP No. 2, de 20 de diciembre de 2019, por la cual se definen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y se establece la Base Común Nacional para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación), y el Dictamen CNE/CP No.

22/2019, aprobada el 7 de noviembre de 2019, que tiene por objeto la revisión y actualización de resoluciones y dictámenes anteriores.

La pertinencia de la formación inicial repercute en los objetivos del Plan Nacional de Educación 2014-2024. Lo que hace la Resolución CNE/CP N° 2, del 20 de diciembre de 2019, es definir los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores en Educación Básica, instituyendo el BNCC en relación a este tipo de formación (BNCC Formación). De acuerdo con la resolución, el trabajo del docente requiere ahora una formación profesional específica. Esto tiene un impacto directo en la formación continua después de la formación pedagógica inicial.

Esta resolución también aborda las necesidades de educación continua y actualización del profesional docente, y no termina con la graduación. También está el reconocimiento de la práctica como parte de la formación docente. También es importante mencionar la relación entre las resoluciones. Esto se debe a que el Dictamen CNE/CP N° 22/2019 es la base de la Resolución CNE/CP No. 2/2019. No es casualidad que el primero, considerando el alcance de la apreciación docente, por ejemplo, se centre en la observancia y cumplimiento de los objetivos 17 y 18 del PNE:

El logro de las metas 17 y 18 del PNE, que tratan, respectivamente, de la equivalencia salarial entre los profesionales de la enseñanza y otros profesionales con la misma titulación, y el plan de carrera docente, es absolutamente necesario para que los docentes de las escuelas de Educación Básica sean debidamente valorados. Los retrasos en estos objetivos se reflejan directamente en el retraso en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y en la reducción de las desigualdades educativas (BRASIL, 2019a, p. 8, nuestra traducción).

Es importante mencionar, con relación a la Resolución CNE/CP No. 2/2019, que una de las fortalezas del documento es la relación entre la educación superior y la educación básica, como pilar para mejorar la formación docente. Se toma como referencia el BNCC:

Art. 3 Con base en los mismos principios de las competencias generales establecidas por el BNCC, se requiere que el licenciado desarrolle las competencias generales docentes correspondientes.

La organización curricular de los cursos dirigidos a la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica, en consonancia con los aprendizajes prescritos en el BNCC de Educación Básica, tiene los siguientes principios rectores: I - compromiso con la igualdad y equidad educativa, con los principios fundacionales del BNCC (BRASIL, 2019b, p. 2-4, nuestra traducción).

Traemos estas consideraciones porque es necesario conocer dichos documentos, ya que son normas normativas asociadas a la educación básica. Sin embargo, si por un lado los profesores deben conocer las normas oficiales, también deberían desconfiar de la enseñanza basada únicamente en competencias, por ejemplo. Esto se debe a que estamos en el ámbito del conocimiento científico y no se trata de términos sin axiología o desprovistos de implicaciones metodológico-prácticas. La Coordinación de Enseñanzas de la UFRGS, por ejemplo, señaló el riesgo de descuidar el hecho de que la BNCC-Educación Básica no comprenda, de hecho, las posibilidades y alcances de la educación básica a partir de los fundamentos necesarios para pensar la formación docente. Se puede leer lo siguiente:

La centralidad de la BNCC-Educación Básica para la organización de los planes de estudio de los cursos de formación inicial del profesorado puede representar un riesgo de reducción del papel de la Universidad, reduciendo los temas de estudio y las necesidades de formación. La aplicación de estas directrices podrá establecer un nivel inferior al entendido como educación superior (COORLICEN, 2020, p. 25, nuestra traducción).

Además, se puede mencionar que la Resolución 2/2019, más específicamente en su artículo 29, llega a sugerir que las competencias generales de los docentes deben cambiar cada vez que cambien los lineamientos para regular la educación básica. Más concretamente, en este sentido, estas son las palabras de dicho documento:

Las competencias docentes generales, las competencias específicas y las competencias respectivas de la Base Común Nacional para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica, previstas en la presente Resolución, serán revisadas por el CNE, siempre que exista una revisión de la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2019b, p. 12, nuestra traducción).

De acuerdo con la citada resolución, con cada cambio en los lineamientos de la educación básica, por lo tanto, las competencias generales de los docentes deben cambiar (*sic*). Cabe señalar que el desarrollo basado en competencias no es una propuesta nueva. Esto se debe a que la Resolución CNE/CP N° 1/2002, basada en el Dictamen CNE/CP N° 9/2001, ya había abordado la capacitación desde este punto de vista, ya que en el último documento se mencionaba lo siguiente:

Las competencias siempre tienen que ver con alguna forma de acción, existen sólo "en situación" y, por lo tanto, no pueden aprenderse sólo en el nivel teórico o estrictamente práctico. El aprendizaje basado en competencias permite la articulación entre teoría y práctica y supera la dicotomía tradicional entre estas dos dimensiones, definiéndose por la capacidad de movilizar múltiples recursos en una misma situación, incluyendo los conocimientos adquiridos en la reflexión sobre cuestiones pedagógicas y los construidos en

la vida profesional y personal, para responder a las diferentes demandas de las situaciones de trabajo (BRASIL, 2001, p. 30, nuestra traducción).

Sin embargo, aunque a veces parezca lo contrario, la palabra competencia no es un término unilateral y "obvio", como un conjunto de conocimientos que hay que aprender para un fin determinado, por ejemplo. Esto se debe a que el término es ambiguo y, a veces, polisémico. Díaz-Barriga (2011) es enfático en este sentido, afirmando que:

En el poco tiempo que ha tenido este enfoque en el campo de la educación, se destacan dos temas que deben ser examinados: por un lado, el tema de las competencias exige una lucha centenaria en el ámbito educativo: eliminar el enciclopedismo de la práctica escolar, evitar que el sentido de lo que se enseña en la escuela sea la escuela misma, y por lo tanto reconocer la necesidad de que el trabajo escolar se oriente hacia la solución de problemas en el entorno de cada asignatura, es decir, desarrollar habilidades. Por otro lado, es importante reconocer las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen a la construcción de la propuesta competencial, ya que algunas reclaman productos, con el enfoque laboral o el modelo conductual, mientras que otras pretenden reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, con desarrollos realizados desde el socioconstructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico. Este reconocimiento tiene implicaciones para quienes formulan las propuestas curriculares, pero también tiene una amplia significación en la forma en que los docentes pueden interpretar lo que hacen en el aula (DÍAZ-BARRIGA, 2011, p. 1, nuestra traducción).

La aplicación de recursos y métodos para el desarrollo de los supuestos de BNCC en el aula es una tarea posible. Sin embargo, esta regulación no aborda la cuestión de que, incluso si la clase es innovadora, esto no es una garantía de que la enseñanza y el aprendizaje realmente ocurrirán. Hay un efecto culpabilizador sobre el maestro con respecto a la educación continua.

El éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje no depende solo del docente, sino que la estructura de la institución educativa, por ejemplo, también puede ser determinante en la toma de decisiones respecto a las transformaciones de las actividades pedagógicas a realizar, además del contexto de los estudiantes, que no pueden ser descuidadas.

Lo que observamos es que, aunque más actualizados, estos documentos siguen señalando de manera irregular y discreta la formación de docentes para trabajar en contextos bilingües. En la Resolución CNE/CP No. 2, por ejemplo, el texto trae consigo la "adopción de una perspectiva **intercultural** de valoración de la historia, la cultura y las artes nacionales, así como las contribuciones de los grupos étnicos que constituyen la nacionalidad brasileña" (BRASIL, 2019b, p. 5, grifo nuestro). Sin embargo, como podemos ver en el fragmento del texto, el documento se restringe a la comprensión de la cultura nacional, sin dejar claras las pautas, para contextos bilingües que utilizan inmigrante o lingua franca, cómo debe explorarse

esta interculturalidad. A esto se suma el hecho de que el Dictamen Nro. 22/2019 inicia su primera sección discutiendo las políticas de formación y valoración del profesorado. En este sentido, el informe hace un rescate histórico que muestra la importancia y los principales desafíos de la docencia. A continuación, se exploran varios aspectos desafiantes de la educación en Brasil. Para ello, el documento señala aspectos a mejorar y una investigación en la que se refuerza la perspectiva científica para comprender las principales necesidades de la educación en el país.

Así, el documento destaca que "[la] formación inicial de los profesores es, sin duda, todavía un gran reto a superar. En este contexto, es importante conocer más de cerca lo que otros países, ubicados en la cima de la educación mundial, están haciendo para mejorar la formación inicial de sus docentes" (BRASIL, 2019a, p. 9, nuestra traducción). Sin embargo, el propio documento subraya la importancia de "las referencias que señalan diferentes caminos hacia un mismo objetivo y consideran las diversas necesidades de los estudiantes y los contextos educativos y socioculturales, admitiendo, para ello, la diversidad de pedagogías" (BRASIL, 2019a, p. 9, nuestra traducción).

A continuación, el documento se centra en el BNCC. Es importante señalar que el documento puede haber sido rehecho para adaptarse a las nuevas exigencias del BNCC. Ante esto, resulta que aspectos como la Educación Bilingüe no han sido tan explorados, por ejemplo. En este sentido, la nueva organización curricular de los cursos de formación inicial en el país se divide en tres grandes dimensiones:

- Grupo I: 800 (ochocientas) horas para la base común que comprende el conocimiento científico, educativo y pedagógico y sustenta la educación y sus articulaciones con los sistemas educativos, las escuelas y las prácticas.
- Grupo II: 1.600 (mil seiscientas) horas para el aprendizaje de los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento del BNCC y para el dominio pedagógico de estos contenidos.
- Grupo III: 800 (ochocientas) horas para la práctica pedagógica con la siguiente distribución: 400 (cuatrocientas) horas de pasantía y 400 (cuatrocientas) horas para los componentes curriculares de los Grupos I y II, de las cuales: - 400 (cuatrocientas) horas de pasantía supervisada, en situación real de trabajo en la escuela, de acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la institución de formación; - 400 (cuatrocientas) horas de práctica en los componentes curriculares de los Grupos I y II, distribuidas a lo largo del curso, desde su inicio, según el PPC de la institución formadora (BRASIL, 2019b, p. 23, nuestra traducción).

Como vemos, la Resolución CNE/CP n.º 2/2019 y la Opinión CNE/CP n.º 22/2019 aportan nuevos entendimientos sobre la formación docente en Brasil. En este sentido, los dos

documentos se centran en las competencias y habilidades que deben desarrollarse durante la formación inicial de quienes trabajarán en la educación básica brasileña.

Sin embargo, observamos una mirada a los contenidos a explorar a lo largo de la titulación, centrándose en los conocimientos teóricos y prácticos, y con competencias y habilidades específicas y relacionales. Algunos aspectos, como la cultura, la identidad y las lenguas, se puntúan de forma genérica y sin especificar los diferentes contextos lingüísticos brasileños.

Observamos, entonces, que, si bien existe un avance en la comprensión de la apreciación docente y una adaptación a la Base Nacional Común Curricular, otros aspectos como el plurilingüismo y la interculturalidad se siguen presentando de manera insípida, como en los documentos anteriores. En este sentido, en el siguiente apartado nos esforzaremos por entender un poco más sobre los lineamientos específicos para la educación bilingüe.

Directrices para la educación bilingüe

El origen de las escuelas bilingües e internacionales en Brasil, como se presentó anteriormente, tiene una larga historia en la práctica, pero, en términos de directrices legales, aún está en pañales. Las regulaciones, sin embargo, son escasas, y varias directrices, opiniones y leyes solo se encuentran en contextos estatales o municipales.

Teniendo en cuenta el objetivo de comprender en un sentido más amplio las directrices para la enseñanza desde una perspectiva multilingüe, señalamos brevemente en esta sección sólo las directrices a nivel federal. Entre ellas, destacamos el Dictamen nº CNE/CEB. 1/2020, que regula la inclusión y matriculación de niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados, apátridas y solicitantes de asilo en el sistema de educación pública brasileño, y el Dictamen del CNE/CEB No. 2/2020, que señala las Directrices Curriculares Nacionales para la impartición de educación plurilingüe.

Los dictámenes destacan respectivamente como sus principales objetivos:

Garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes migrantes a matricularse en escuelas públicas. Sin el requisito de documentación y discriminación por nacionalidad migratoria (BRASIL, 2020a, grifo original, nuestra traducción).

Asegurar la creación de la comisión para el análisis de las normas para la provisión de Educación Plurilingüe e Internacional en Brasil (BRASIL, 2020b, grifo do original, nuestra traducción).

En cuanto a la formación docente, las directrices para la educación bilingüe en Brasil incluyen:

Art. 10 En los cursos de formación del profesorado que vayan a funcionar en Colegios Bilingües, se exigirán los siguientes requisitos para el profesorado formado o en formación iniciada hasta el año 2021:

I - Ejercer como profesor de idiomas adicional en Educación Infantil y Primaria - Infantil:

- a) Ser licenciado en Pedagogía o Letras;
- b) tener una prueba de competencia de al menos el nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); y
- c) tener formación complementaria en Educación Bilingüe (curso de extensión con al menos 120 (ciento veinte) horas; posgrado lato sensu; maestría o doctorado reconocido por el MEC) (BRASIL, 2020b, p. 25-26, nuestra traducción).

Observamos que, para el año 2021, los docentes que trabajan en los primeros años de la Escuela Primaria brasileña deben tener un título en Pedagogía o Letras. Sin embargo, son visibles los desafíos para el docente de Letras, con la configuración curricular actual, para adaptarse a las exigencias de los Años Iniciales. En el mismo sentido, se observa que el currículo nacional brasileño para la formación de pedagogos no contempla la competencia lingüística en una lengua adicional, de modo que el pedagogo pueda demostrar el dominio mínimo de esta lengua para adaptarse a la educación bilingüe.

Las pautas para actuar en la educación bilingüe, a partir de 2022, van en la misma dirección:

Art. 11 En los cursos de formación del profesorado que vayan a funcionar en Centros Bilingües, se exigirán los siguientes requisitos para el profesorado con formación iniciada a partir del año 2022:

I - Ejercer como profesor de idiomas adicional en Educación Infantil y Primaria - Infantil:

- a) Ser licenciado en Pedagogía para la Educación Bilingüe y/o Letras para la Educación Bilingüe; y
- b) tener un nivel de competencia mínimo B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR) (BRASIL, 2020b, p. 25-26, nuestra traducción).

En esta nueva versión del dictamen del CNE, observamos la inserción de la Pedagogía para la Educación Bilingüe o el curso de Idiomas como formación inicial adecuada. Sin embargo, en una encuesta de las principales universidades brasileñas, no es fácil encontrar la oferta de estos cursos. Incluso a nivel de especialización, la Educación Bilingüe sigue siendo un campo con pocas ofertas de cualificación profesional.

Percibimos, entonces, una vez más, un desajuste entre el crecimiento de las escuelas bilingües e internacionales en Brasil, y la oferta de cursos a nivel de pregrado o especialización para profesores que trabajan o buscan trabajar en esta área.

Consideraciones finales

Al reflexionar sobre la educación bilingüe a partir de los documentos curriculares oficiales de las carreras de Lenguas y Pedagogía, observamos la superficialidad de las asignaturas en relación con aspectos multiculturales, que piensan a las asignaturas de enseñanza y aprendizaje como asignaturas social e históricamente situadas. También se habla de especificidades, pero todavía hay una homogeneización de las prácticas, lo que obliga a cada profesional a centrarse en la particularidad de los contextos lingüística y socialmente complejos en los que se desenvuelve en su vida cotidiana.

Existe una necesidad para el desarrollo de los aspectos cognitivos y de aprendizaje del niño en el curso de Pedagogía, por ejemplo, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua adicional, porque generalmente este enfoque se centra solo en la enseñanza de la lengua portuguesa. En vista de esto, no es difícil notar que el desarrollo del aprendizaje de idiomas debe considerar también las especificidades de la lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a la formación de profesores en el curso de Pedagogía.

No es difícil notar un apego a cuestiones estructurales de la lengua y literatura inglesas en el currículo, lo que conlleva a una falta de aspectos pedagógicos con respecto al desarrollo infantil, las etapas de desarrollo, las metodologías y la apropiación de conocimientos que conduzcan a la efectividad de la educación bilingüe. Cabe destacar la necesidad de ofrecer cursos de Pedagogía Bilingüe o Lenguas Bilingües que satisfagan la demanda de especificidades en este campo, con el fin de posibilitar una formación sólida y favorable para un servicio multicultural de los estudiantes. Como profesionales de la enseñanza de idiomas, también pensamos en la necesidad de contar con una prueba de competencia lingüística del profesor de educación bilingüe, como, por ejemplo, si pensamos en la dificultad de adquirir el nivel mínimo B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR)⁴.

⁴ Es un marco internacional para la descripción de las habilidades lingüísticas.

REFERENCIAS

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. Acesso em: 10 agosto 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. Acesso em: 10 agosto 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. Acesso em: 10 agosto 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 [...]. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 10 agosto 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. Acesso em: 10 agosto 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. Acesso em: 10 agosto 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. Disponible en:

https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/rILPTUzK0Q_27102020 - Texto_final__BNC_formaAAo.pdf. Acceso en: 10 agosto 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

Reconocimientos: Capes y Fapesc.

Financiación: Este artículo forma parte del Proyecto Observatorio financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica del Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Considerando la perspectiva documental de la investigación, ésta no pasó por el comité de ética, pero tuvo, a lo largo de su recolección, análisis y producción textual, gran preocupación por la ética de la investigación.

Disponibilidad de datos y material: Los datos utilizados son de origen documental y están disponibles en internet para su acceso.

Contribuciones de los autores: Caique Fernando da Silva Fistarol contribuyó a través de la recolección de datos, el análisis y la interpretación de los datos. Isabela Vieira Barbosa contribuyó con el análisis e interpretación de los datos, además de la redacción del texto. Marcia Regina Selpa Heinzle contribuyó a la redacción del texto y a la revisión final.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

