

Internacionalização na Educação Básica do Brasil: desafios na formação docente

Vera Lucia Felicetti ¹  <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

Maria Luisa Spicer-Escalante ²  <http://orcid.org/0000-0003-3128-757X>

Renato de Oliveira Brito ³  <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

Alexandre Anselmo Guilherme ⁴  <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

¹ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Brasil; ² Utah State University (USU), USA; ³ Universidad Católica de Brasília (UCB), Brasil; ⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Brasil

Resumo. Embora haja distâncias geográficas entre os países dos diferentes continentes, essa distância dissipa-se à medida que a tecnologia permite que um entre no espaço do outro e que as imigrações possibilitem o ir e vir entre as nações, aproximando pessoas e culturas e exigindo um novo pensar em sociedade, um novo pensar e fazer educação. Neste ínterim, está a internacionalização, que deixa de ser um nicho apenas da Educação Superior e passa a transitar na Educação Básica, mesmo que, às vezes, silenciosamente. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a internacionalização na Educação Básica no cenário brasileiro. Aborda aspectos de escolas de dupla imersão, o contexto brasileiro de internacionalização na Educação Básica e o professor necessário ao exercício docente em um território educacional cada vez mais interconectado, globalizado e intercultural, que caminha a passos largos para a internacionalização.

Palavras-chave: internacionalização na Educação Básica; interculturalidade; formação docente.

Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO

Resumen. Aunque existan distancias geográficas entre los países de los diferentes continentes, esta distancia se disipa a medida que la tecnología permite que uno entre en el espacio del otro; a medida que las inmigraciones permiten el ir y venir entre las naciones, aproximando personas y culturas, y exigiendo un nuevo pensar en sociedad, un nuevo pensar y hacer educación. En este interín, está la internacionalización, que deja de ser tan solo un nicho de la Educación Superior y comienza a transitar en la Educación Básica, aunque a veces silenciosamente. Este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre la internacionalización en la Educación Básica en el escenario brasileño. También presenta aspectos de escuelas de doble inmersión, el contexto brasileño de internacionalización en la Educación Básica, las habilidades necesarias del profesor para ejercer su labor docente en un territorio educativo cada vez más interconectado, globalizado e intercultural que avanza rápidamente hacia la internacionalización.

Palabras clave: internacionalización en la educación básica; interculturalidad; formación docente.

Internationalization in Basic Education in Brazil: challenges in teacher training

Abstract. Although there are geographical distances between countries on different continents, this distance dissipates as technology allows one to enter the space of the other, as immigration allows people to come and go between nations, bringing people and cultures closer together and, demanding a new way of thinking about society, a new way of thinking about and doing education. In the meantime, there is internationalization, which ceases to be a niche only for Higher Education and starts to transit in Basic Education, even if sometimes silently. This article aims to reflect on internationalization in Basic Education in the Brazilian scenario. It also presents aspects of double immersion schools, the Brazilian context of internationalization in Basic Education, the abilities that teachers need to carry out their teaching task in an educational territory that is increasingly interconnected, globalized, and intercultural, which is moving quickly towards internationalization.

Keywords: internationalization of basic education; interculturality; teacher training.

1. Introdução

As dinâmicas de globalização têm impulsionado a transformação dos países, influenciando os modos de vida e exigindo da educação novas formas de ensinar e aprender. Na mesma perspectiva, os avanços da ciência e tecnologia, segundo Hudzik (2008), proporcionam transformações na economia, na política e nas relações entre as pessoas, eliminando obstáculos fronteiriços, antes existentes, no que se refere à troca de ideias e conhecimentos. A Educação Superior, portanto, é responsável por

preparar profissionais com habilidades que lhes permitam enfrentar os desafios e oportunidades que a globalização traz (Quezada, 2010; Witkowsky & Gibbes, 2020). As instituições devem equipar os profissionais de amanhã com as habilidades que lhes permitirão ter sucesso nesse novo mundo (DeCuir, 2017; Zhao, 2010).

A possibilidade de ver o mundo e a realidade de diferentes contextos permite refletir sobre a diversidade e a complexidade de estar no mundo e nele ter a responsabilidade de contribuir para transformações e melhorias, quer sejam ambientais, educacionais, sociais, econômicas, entre outras, quer sejam no seu entorno ou no de outrem. Estas transformações vão além de conhecimentos técnicos e específicos; são transformações que exigem um indivíduo capaz de integrar-se a uma nova forma de sociedade e cultura, decorrente de movimentos de internacionalização em um mundo globalizado (Felicetti et al., 2020).

Entender o outro, perceber as semelhanças e diferenças e reconhecer-se nelas, possibilita aprender e crescer como ser humano, aspectos estes, segundo Stallivieri (2009), necessários ao estudante global. “Esse entendimento é cada vez mais urgente à medida que os interesses e opiniões dos membros das sociedades se tornam mais divisivos, onde as crenças profundas são mais polarizadas e polarizadoras¹” (Conselho da Europa, 2016; Unesco, 2021), conforme citado em Holmarsdottir et al., 2023, p. 2).

Para isso, as universidades têm papel fundamental na formação do cidadão global, sendo, para tanto, a internacionalização das Instituições de Educação Superior um cenário a ser considerado. Para Santos e outros (2020, p. 133), “A internacionalização é um conceito cada vez mais abrangente e complexo, com aplicação em várias áreas. O mesmo se refere às trocas econômicas, políticas, culturais, educacionais entre nações, e às relações que daí resultam, pacíficas ou conflituosas, de complementaridade ou de concorrência.” Para Stallivieri (2004), a internacionalização está presente nas formas de se buscar novos saberes e conhecimentos. Além disso, a internacionalização é concebida como “ferramenta da integração regional solidária, com a participação ativa de todos os atores com uma perspectiva crítica e autônoma para a minimização das desigualdades e para a geração de circuitos não mercantis de internacionalização” (Morosini & DallaCorte, 2022, slide 8; Cres/Unesco, 2018).

Isso permite pensar a internacionalização como uma consequência global que recai sobre todos os níveis educacionais, incluindo, então, a Educação Básica e os atores nela atuantes. Nesta direção, este artigo, de abordagem qualitativa, ocupa-se de revisão bibliográfica e documental na perspectiva da internacionalização nas diferentes esferas, com foco na Educação Básica e na formação do professor que atua nesse nível e nele prospecta a internacionalização, objetivando, assim, refletir sobre a internacionalização na Educação Básica.

¹ Tradução livre de “This understanding is increasingly urgent as the interests and opinions of members of societies become more divisive, where deeply held beliefs are more polarized and polarizing” (Conselho da Europa, 2016; Unesco, 2021, as cited in Holmarsdottir et al., 2023, p. 2).

2. A internacionalização

A internacionalização acontece, segundo Knight (2012), no interior da instituição, quando ela tem um currículo internacionalizado, quando desenvolve pesquisas colaborativas com docentes de instituições de outros países e com a ida e vinda de estudantes por meio de intercâmbios e convênios que têm a sua efetividade e consolidação dada pelo domínio da língua do país a ir-se. Entender e comunicar-se em outro idioma, que não apenas a língua materna, é uma competência que fortalece a internacionalização, pois para viver a cultura do outro é preciso nela se inserir, sendo a língua-alvo o ponto inicial para que ela aconteça.

Com relação à aprendizagem de outra língua, Spicer-Escalante (2017) e Szeze-cinski e Felicetti (2019) asseveram que essa aprendizagem é fundamental para que a internacionalização aconteça, posto que, segundo Knight (2012), a internacionalização se dá por intermédio da educação transfronteiriça, que busca a projeção da docência no exterior por meio da mobilidade acadêmica de programas, professores, estudantes, conhecimentos, ideias, serviços e projetos, os quais, para se concretizarem, necessitam da sinergia que a língua possibilita. Nessa direção, Zhao (2010) afirma ser essencial a todos os trabalhadores a capacidade de interação efetiva com pessoas que falam diferentes idiomas e têm diferentes religiões e valores.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005) – e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – têm a modalidade transfronteiriça no âmago de suas análises. Essas organizações estabelecem diretrizes de qualidade aos processos educativos transfronteiriços e a possibilidade de transitar entre o presencial e o virtual mediante as ferramentas tecnológicas. Para Harris e Wheeler (2005), a partir da possibilidade de repensar, organizar e dinamizar os métodos educativos oferecidos pela globalização, é possível assumir os processos de internacionalização como uma consequência do oportunizado no mundo globalizado, tal como produtos e serviços que circulam fora do contexto de origem.

Com relação à valorização profissional dada aos que realizam estudos no exterior, ela é notória, pois eles são considerados mais flexíveis e qualificados, principalmente no que diz respeito à desenvoltura de competências interculturais (Mota, 2009), em relação àqueles sem essa experiência. A internacionalização, nesta direção, representa uma força que intervém e define a educação e, embora os intercâmbios internacionais e interculturais têm se ampliado e continuam a se expandirem na Educação Superior (De Wit, 2002; Altbach & Knight, 2007; Hudzik, 2011), ela ainda é um desafio a ser vencido no contexto brasileiro, incluindo nesse desafio a internacionalização das escolas de Educação Básica.

Os benefícios e propósitos da internacionalização diferem-se entre as Instituições de Educação Superior e Educação Básica. Ela não está no palco das discussões educacionais, mas perpassa as etapas da Educação Básica silenciosamente, observadas as necessidades que se impõem no dia a dia do território educativo, entre elas a de acolher a interculturalidade e o outro que não nativo na língua portuguesa. Além disso, a internacionalização contribui para a qualidade, a justiça social e a relevância da educação em um mundo que está cada vez mais interconectado e interdependente, expondo o avanço da globalização.

3. Escolas de dupla imersão

As reformas presentes nas agendas de educação podem ser vistas em todo o mundo e percebem-se esforços em diferentes níveis e países da Europa, Ásia e América Latina no que respeita à internacionalização da educação, produzindo mudanças na sua prática e cultura. Nesta direção estão os programas de *Dual Language Immersion – DLI* (Escolas de Dupla Imersão) – presentes em escolas dos Estados Unidos e Canadá. Nessas escolas, que são públicas nos respectivos países, o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização acontecem em *DLI*.

Dual Language Immersion é definido por Lyster (2007, p. 8) como

[...] uma forma de educação bilingue que visa o bilinguismo aditivo, proporcionando aos alunos um ambiente de sala de aula protegido, no qual eles recebem pelo menos metade de sua instrução por meio de uma língua que estão aprendendo como segunda, estrangeira, herança ou língua indígena.

Este modo de ensinar e aprender outra língua oportuniza aos estudantes uma formação capaz de responder às exigências do século 21 presentes no mundo atual e que requerem habilidades globais, posto o rápido avanço da globalização.

Spicer-Escalante (2017) apresenta os benefícios da *DLI* para a internacionalização. Segundo ela, os benefícios estão no desenvolvimento acadêmico, cognitivo, sociocultural e econômico. Entre os benefícios acadêmicos estão: a formação em outra língua, além da materna; a alta proficiência na língua inglesa; e nenhuma lacuna no desempenho do inglês. Os benefícios cognitivos, segundo Fortune e Menke (2010), são: alunos com dificuldades se beneficiam do ambiente do *DLI* e alunos bilíngues manifestam melhor desempenho na resolução de problemas, têm pensamento crítico, criatividade, capacidade de concentração e conhecimento metalinguístico mais avançados. Os estudos de Bialystok (2016) mostram que o início de distúrbios, como demência e Alzheimer, aparecem cerca de 5-8 anos mais tarde em bilíngues do que em monolíngues. Os benefícios socioculturais, sinaliza também Spicer-Escalante (2017), são proporcionados pela aprendizagem sobre diferentes culturas e o melhor compreender a própria cultura; atitudes mais positivas e confiantes na escola, na faculdade; e menor probabilidade de abandonar a escola, além de ter fluência em duas línguas. Ademais, Bearse e outros (2018) também reforçam a capacidade de desenvolver amizades entre culturas e interagir de maneira apropriada, como sendo benefícios socioculturais. Alguns dos benefícios econômicos, segundo Gandara (2016), correspondem à oportunidade de ganhar de 5% a 20% a mais do que as pessoas monolíngues; vantagem no local de trabalho, uma vez que 31% dos executivos falam dois idiomas ou mais; e melhor preparação para o trabalho no cenário global, como também conclui Spicer-Escalante (2017).

Ante o exposto, Spicer-Escalante (2017) destaca as escolas *DLI*, modelo 50/50, existentes no Estado de Utah nos Estados Unidos. O Estado de Utah ocupa uma posição líder em todo o mundo na introdução de programas em Escolas de Dupla Imersão (*DLI*), o que justifica o exemplo aqui trazido. No ano acadêmico de 2022-2023 o Escritório de Educação do Estado de Utah (*Utah State Office of Education* (Usoe) ofereceu 325 programas, 161 dos quais estão em espanhol, 94 em chinês, 39 em francês, 24 em português, 6 em alemão e 1 em russo.

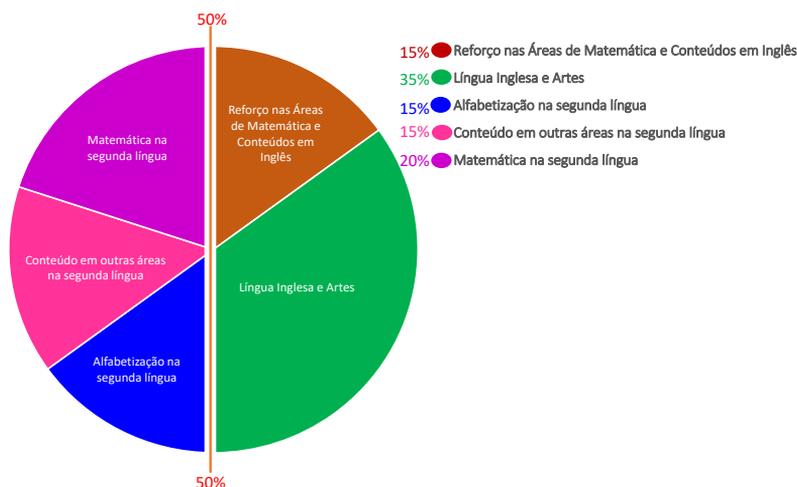


Figura 1. Tempo de instrução linguística no programa de imersão em duas línguas, anos 1-3

Fonte: Adaptado e traduzido pelos autores de Instructional Time: <https://www.utahdli.org/instructionalmodel.html>

O Modelo 50/50 consiste de 50% da aula ministrada por um professor de língua estrangeira e a outra metade por outro professor na língua materna, havendo duas turmas e dois professores, ou seja, quando uma turma está tendo a aula na língua materna, por exemplo, a outra está tendo aula na língua estrangeira, havendo a troca dos professores para completar os 100% da aula, não dependendo, assim, da contratação de mais professores. Há, entretanto, a necessidade de o professor que ministra a aula na língua-alvo (a estrangeira) ser proficiente nela, além de dominar os conteúdos e práticas metodológicas a serem desenvolvidos no contexto áulico. Este modelo precisa ser instituído no 1º ano da Educação Básica e ir avançando gradativamente. A Figura 1 mais bem representa o modelo e como os componentes curriculares são desenvolvidos ainda no primeiro ano. Ocorrem ajustes no decorrer dos anos, mas sempre respeitando 50/50.

4. O contexto brasileiro

No contexto brasileiro, a alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, torna o ensino do inglês como língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano escolar (Brasil, 2017). Nesta direção, quando da Reforma do Ensino Médio e diante da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), as reflexões ali emergidas tiveram o tema da internacionalização presente, posto que tais reformas dialogam com organismos internacionais, tais como a Oede (2005) e a Unesco. Consta na BNCC que “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (Brasil, 2018, p. 241).

No âmbito das escolas de Educação Básica brasileiras há a oferta das chamadas escolas internacionais e escolas bilíngues. Estas últimas são encontradas em diferentes lugares do mundo e em diversos modelos. Escolas bilíngues são aquelas cuja “[...] educação bilíngue assume diversos contornos de acordo com o contexto, o propósito e a ideologia subjacente às decisões sociopolíticas que a envolvem” (Petrini Jr & Megale, 2015, p. 10); já as internacionais são as que oferecem ao aluno a possibilidade de receber o *International Baccalaureate* (IB), certificado aceito em centenas de países no mundo por ser um diploma internacional.

Esforços no que se refere à internacionalização e ao ensino e aprendizagem da língua franca, o inglês (Brasil, 2020a), no contexto brasileiro, ainda se limitam às aulas de línguas (ou outra língua) e não a aulas em inglês, por exemplo. Aulas em inglês são aquelas cujas disciplinas, tais como matemática, ciências, geografia, história entre outras, são ministradas em inglês e, muitas vezes, por profissionais nativos da língua. Isso ocorre, principalmente, nas escolas internacionais, diferentemente do que acontece nas escolas públicas; nessas o ensino de línguas, na maioria a inglesa, resume-se a algumas aulas de **de** e não **em** inglês.

Programas educacionais envolvendo *Science, Technology, Engineering, Mathematics* – STEM –, tais como o Experimento *International STEM Education Program of Siemens/Stiftung*², mostram a internacionalização na Educação Básica acontecendo, mesmo sem levar essa denominação. O *Siemens/Stiftung* oferece um conjunto diversificado de materiais práticos de ensino e de aprendizagem para aulas de ciência e tecnologia, sendo eles modulares e adaptáveis às particularidades de cada país³. Embora esse programa seja de cunho mais restrito, ele oportuniza que docentes de diferentes países, após formação específica pela Siemens oferecida, desenvolvam os experimentos propostos pelo programa.

Alguns Estados brasileiros apresentam iniciativas de internacionalização no âmbito de escolas públicas. Um exemplo é o Estado de Pernambuco, na região Nordeste, que, por intermédio do Projeto “Ganhe o Mundo” – PGM –, oferece intercâmbio de estudantes e é supervisionado e financiado pelo governo do Estado por meio da Secretaria de Educação. O PGM oferta um semestre a estudantes do Ensino Médio em um país estrangeiro. Entre eles estão Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, que correspondem a países de língua inglesa, Espanha, Argentina, Uruguai e Chile, com a língua espanhola, e Alemanha com a língua alemã (Pernambuco, 2015). O Projeto foi criado em 2011 e instituído como política pública pela Lei nº 14.512/2011 na gestão do governador Eduardo Campos. O objetivo do PGM é ofertar, gratuitamente, a 25 mil alunos do Ensino Médio da rede pública, um ano de curso intensivo em língua inglesa, espanhola ou alemã no contraturno escolar, somando 324 horas-aula (Pernambuco, 2017).

Outra experiência, dessa vez de cunho local, se dá em projetos de pesquisa, entre eles o que teve entre seus objetivos desenvolver a hora do conto em língua inglesa e espanhola em turmas de anos iniciais em duas escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. Agora do conto, desenvolvida integralmente em língua

² “As a non-profit foundation, we promote sustainable social development, which is crucially dependent on access to basic services, high-quality education, and an understanding of culture.” <https://www.siemens-stiftung.org/en/foundation/>

³ Disponível em: <https://www.siemens-stiftung.org/en/projects/experimento/>

espanhola, foi ministrada por uma bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/Capes) de nacionalidade colombiana, uma vez por semana durante o ano de 2016 (Robayo & Felicetti, 2018). A hora do conto em língua inglesa vem sendo ministrada por estudantes de Mestrado e Doutorado no âmbito de projetos de pesquisa associados ao projeto da *Biblioteca Viva: espaço de ensino e aprendizagem* (Fernandes et al., 2019; Mincato et al., 2021).

A Educação Superior, por meio de seus Programas de Pós-Graduação, bem como os de Graduação, pode instituir parcerias com a Educação Básica nas dinâmicas de internacionalização, como consta nas recomendações ao Ministério da Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue⁴ (Brasil, 2020a, p. 20):

3.2.2. fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);

3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue;

Observa-se, diante do exposto, que ações pontuais, como a hora do conto, programas como o Experimento e o PGM, contribuem para a internacionalização na Educação Básica, mas não a efetiva. Já programas como o *Dual Language Immersion* conseguem alcançar o *status* de internacionalização à medida que oportunizam a aprendizagem de uma segunda língua concomitante ao processo escolar a partir, ainda, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou, até mesmo, na Educação Infantil. Para tanto, há a necessidade de professores preparados não somente com competências atinentes ao conhecimento profissional, à prática e ao engajamento profissional concernentes à sua formação específica enquanto professor que atuará na Educação Básica (Brasil, 2019), mas, também, com competências interculturais.

5. O professor para a internacionalização

À medida que a internacionalização tornou-se uma prioridade entre as Instituições de Educação Superior em todo o mundo, também é necessário preparar professores globalmente competentes (Goodwin, 2010; Quezada, 2010; Zhao, 2010). O século 21 exige que professores e educadores de professores estejam equipados com uma mentalidade global que lhes permita satisfazer com sucesso as novas demandas da globalização.

Nessa direção, as competências requeridas à formação do professor estão em sinergia com o que consta na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, sobre a Base Nacional Comum – BNC – Formação Continuada:

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 – BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020b).

⁴ No documento encontrado no site do MEC consta Aguardando Homologação.

Além de tais competências, há a necessidade de uma formação capaz de responder às carências da globalização; uma formação que atenda também aspectos atinentes à internacionalização, sendo esta entendida, segundo Brito e outros (2020), como uma possibilidade ao desenvolvimento da consciência planetária. Para responder às necessidades da globalização e o desenvolvimento da consciência planetária, o domínio de outra língua, além da materna, é fundamental. Para isso, aprender outra língua, ainda nos anos iniciais da escolarização, é o caminho mais indicado, e escolhas, como a proposta de *Dual Language Immersion 50/50*, é uma possibilidade. Precisa-se, entretanto, de professores bilíngues, os quais podem ter formação em outra língua no próprio país ou serem nativos da língua, que tenham o domínio das competências necessárias à docência bem como do português, no caso brasileiro.

A aprendizagem **de** e **em** outra língua no contexto brasileiro é um desafio, e maior é o desafio quando se pensa no ensinar em outra língua, por exemplo, o inglês ou espanhol, na Educação Básica, quer seja na Educação Infantil, anos iniciais, finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Diante de tal desafio questiona-se: Como ensinar na Educação Básica pública brasileira a língua franca – inglês ou outra – sabendo que a grande maioria dos professores são monolíngues? Ou, então, sabendo que a graduação em cursos de Licenciatura, com exceção aos com habilitação em uma segunda língua, forma professores monolíngues?

Como sugestão de respostas para esses questionamentos e considerando o que aponta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em seu artigo 6º, item “IX – a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;” (BBrazil, 2019), percebe-se a possibilidade de formação em uma segunda Licenciatura, como preconiza o Capítulo V da supracitada Resolução. O incentivo e o estímulo, no entanto, para a segunda Graduação ser em uma segunda língua, deve ser fomentado principalmente para aqueles com formação em pedagogia ou outra Licenciatura que não em línguas, de modo a preencher o vazio dessa qualificação no contexto do magistério brasileiro. Outra possibilidade, como já mencionado anteriormente, é a contratação de professores nativos na língua franca e/ou outra com formação para a docência na Educação Básica. O intercâmbio entre professores de diferentes países também é uma alternativa.

Uma outra possibilidade concreta e factível de formação, capaz de melhor desenvolver a educação plurilíngue, é apontada no item 3.3 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no que se refere a cursos de Licenciatura:

“3.3) Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue” (Brasil, 2020a).

Instituir parcerias entre as IESs e o Ministério de Educação é um caminho que pode ampliar a formação de professores bilíngues ou plurilíngues, qualificações essas contempladas por um contingente ínfimo no contexto da Educação Básica.

6. Considerações finais

A internacionalização da Educação Básica emerge no cenário brasileiro como parte fundamental de um amplo e necessário movimento contemporâneo de interconexão global. A exemplo da evolução social e tecnológica, a educação não pode prescindir de expandir-se, cooperando, a partir de suas práticas, para a promoção da justiça social, do reconhecimento, do acolhimento e do respeito à multiplicidade cultural mundial.

Diversas são as práticas pedagógicas identificadas no âmbito da Educação Básica, as quais fundamentam-se em bases epistemológicas e práticas relacionadas à internacionalização. Algumas delas, mencionadas neste trabalho, configuram-se, ainda, como iniciativas isoladas de instituições e grupos educacionais (Hora do Conto, Experimento). Outras, com maior expressão, já despontam em âmbitos estadual ou internacional (*Dual Language Immersion*, PGM), consolidando-se com certo tempo de desenvolvimento.

Por mais distintas que se apresentem em termos de proposta, público-alvo e de alcance, as iniciativas mostram-se convergentes no que dizem respeito à preponderância dos aspectos relativos à formação docente para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, percebe-se que as melhores e mais abrangentes práticas voltadas à internacionalização na Educação Básica requerem a atuação de profissionais com formação especializada, contemplando aspectos relacionados ao bilinguismo, ao plurilinguismo e à inserção cultural dos profissionais docentes.

Aduz-se do exposto a necessidade de esforços nacionais para a superação do atual cenário de formação docente do país, cujo enfoque ainda é majoritariamente centrado na formação de professores monolíngues ou, no máximo, na formação básica específica para o ensino de língua estrangeira destinada aos professores deste componente curricular. Alçar o país a um novo patamar neste aspecto demandará, por certo, a atuação centralizada de políticas públicas federais capitaneadas pelo Ministério da Educação e suas autarquias, em conjugação de esforços com as Instituições de Ensino Superior e com as redes educacionais estaduais e municipais.

No avançar para um novo modelo de formação docente, marcos normativos já podem ser considerados, como dispositivos da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020a) e, até mesmo, ainda que timidamente, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

A análise dos cenários ora delineados, assim como do escopo regulamentar nacional, aponta para se considerar a abordagem da internacionalização na formação docente em uma visão sistêmica, a partir da viabilização de oportunidades factíveis que cooperem para bem formar o professor da Educação Básica atuante na e para a internacionalização na Educação Básica.

Referências

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.
- Bearse, C., de Jong, E.J. & Tsai, M. (2018), Dilemmas and Opportunities for TWI Programs at the Secondary Level. B. Arias & M. Fee (Eds.). *Perspectives on Dual Language Programs*. (pp. 86-102). Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação – LEI n° 13.005/2014*. <https://bit.ly/48tBVso>
- Brasil. (2017) *LEI n° 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. <https://bit.ly/3PHRMLW>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. <https://bit.ly/46bPI5H>
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. <https://bit.ly/3rsENWr>
- Brasil. (2020a). *Resolução CNE/CP N°1, de 27 de outubro de 2020*. Base Nacional Comum – BNC, Formação Continuada.
- Brasil. (2020b). Parecer CNE/CEB n° 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.
- Bialystok, E. (2016). *Bilingualism in education: Implication for bilingual education and minority language students*. Plenary session at the Sixth International Conference on Immersion & Dual Language Education at the Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Brito, R. de O., Campos, A. F. M. & Mercado, L. P. L. (2020). A Internacionalização da Educação como meio para a Formação da Consciência Planetária. In.: R. de O. Brito, (Org.) *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (p.33-54). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Cres/Unesco (2018). *Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe*. <https://bit.ly/3F0bYnf>
- Conselho da Europa (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Boston: Library of Congress.
- DeCuir, E. (2017). Internationalizing Teacher Education in the United States: A Teacher Educator's Journey from Conceptualization to Implementation. *International Research and Review*, 6(2), 32-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1159918>
- Felicetti, V. L., Robayo, A. D. R. P., & Miranda, J. A. A. D. (2020). Internacionalización, espacio de articulación entre la educación superior y la escuela pública. In.: R. de O. Brito (Org.). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (pp.175-194). Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Fernandes, M., Felicetti, V. L. & Szezecinski, A. F. (2019). Didactic strategies for teaching English in elementary education. *Comunicação & Educação*, XXIV, 69-81. <https://bit.ly/48z9ZDY>
- Fortune, T. W., & Menke, M. R. (2010). *Struggling learners and language immersion education*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Studies on Language Acquisition.
- Gandara, P. (2016). *Is there really a labor market advantage to bilingual in the United States?* Plenary session at the Sixth International Conference on Immersion & Dual Language Education at the Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Harris, S. & Wheeler, C. (2005). Entrepreneurs' relationships for internationalization: functions, origins and strategies. *International business review*, 14(2), 187-207.

- Holmarsdottir, H. B., Baily, S., Skårås, M., Ramos, K., Ege, A., Heggernes, S. L., & Carsillo, T. (2023). Exploring the Power of Internationalization in Teacher Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 7(1).
- Hudzik, J. (2008). *Comprehensive internationalization*. [S.l.]: Taylor & Francis.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- Knight, J. (2012). Students Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mincato, M. C.; Felicetti, V. L. & Spicer-Escalante, M. L. (2021). Storytelling associated to ludic in teaching and learning English. *Revista Eletrônica de Educação*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.14244/198271994915>
- Morosini, M.C. & DallaCorte, M. (2022). *IV Jornada sobre Educação Superior em contextos emergentes: cenários da Educação Superior*. Internacionalização da Educação Superior. Porto Alegre: IV Jornadas RIES/Pronex - PUCRS, 24 de maio.
- Mota, K. (2009). *Turismo de Intercâmbio*. In: Segmentação do mercado turístico: estudos, produtos e perspectivas. Barueri, SP: Manole.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Repaso a la enseñanza. Indicadores de la OCDE 2005*. <https://bit.ly/45ilzPM>
- Pernambuco. (2015). *Programa Ganhe o Mundo*. Secretaria de Educação e Esporte. <https://bit.ly/48DHFJE>
- Pernambuco (2017). *Seis anos de determinação, foco nos estudos, emoções e muitos voos*. Secretaria de Educação e Esportes, 18 dez. 2017. <https://bit.ly/45fNlxE>
- Petrini Jr, A. & Megale, A. H. (2015). *Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores*. In: R. Philippov, R. H Schettini & Silva, (orgs.). *Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior*, (pp.17-46). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Quezada, R. (2010). Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century, *Teaching Education*, 21(1), 1-5, <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>
- Robayo, A. P. & Felicetti, Vera L. (2018). Comprensiones sobre la práctica Pedagógica del profesor: la lúdica en la Hora del Cuento. *Educación*, 43, 393-412. <https://doi.org/10.5902/1984644428323>
- Santos, S. D. G., Anjos, R. de C. A. A. dos & Matos, H. C. S. (2020). *Inclusão Educacional sob a Perspectiva da Internacionalização: uma revisão sistemática*. In.: R. O. Brito de Oliveira (Org). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (pp.133-152). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Spicer-Escalante, M. L (2017). Introduction to Dual Language Immersion: Utah's experience [E-book]. In.: K. DeJonge-Kannan, M. L. Spicer-Escalante, E. Abell, & A. Salgado (Eds.). *Perspectives on Effective Teaching in DLI and Foreign Language Classrooms* (vol. 2, pp. 3-15). Logan, UT: Department of Languages, Philosophy, and Communication Studies of Utah State University.
- Stallivieri, L. (2004). *Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: EducS.
- Stallivieri, L. (2009). *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. Argentina, Universidad del Salvador – USAL. <https://bit.ly/45gEZpx>
- Szezecinski, A. & Felicetti, V. L. (2019). Uma História para Inglês Ver: Revisando o papel da língua e seu poder no contexto global. *Assensus*, 3, 75-86. <https://bit.ly/3ZB4UHf>

Witkowsky, P. & Gibbes, C. (2020). Preparing faculty for internationalization: Opportunities through teaching, research, and service. *New Directions for Higher Education*, 192, 73-84. <https://doi.org/10.1002/he.20393>

Zhao, Y. (2010). Technology and the Virtual World Are the New Reality. *Principal* 89(3), 14-17.

Cómo citar en APA:

Felicetti, V. L., Spicer-Escalante, M., Brito, R. de O. & Guilherme, A. A. (2023). Internacionalização na Educação Básica do Brasil: desafiosna formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 93(1), 33-44. <https://doi.org/10.35362/rie9315870>