



Internacionalização da Educação Básica: reflexões sobre os Parâmetros Nacionais pela ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas¹

Internationalization of Basic Education: reflections on the National Parameters through the lens of the Policy Cycle Approach

Taisa Pinetti PASSONI*

Michele Salles El KADRI**

Luciana C. de OLIVEIRA***

RESUMO: Tendo como marco a publicação dos *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil*, o presente artigo visa analisar as dinâmicas engendradas com vistas ao desenvolvimento deste processo no sistema educacional brasileiro, com especial atenção ao ensino de línguas e à educação bi/multilíngue. Sistematizamos a análise a partir do referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), conforme proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), por meio da investigação de três contextos complementares. No contexto de influência, identificamos aspectos da dinâmica sócio-histórica que permeiam a publicação dos *Parâmetros*; no contexto de produção de textos, exploramos discursos relacionados à educação bilíngue presentes no documento; no contexto de prática, discorremos sobre algumas das iniciativas de internacionalização apresentadas pelo aplicativo “Escolas pelo Mundo”, produto lançado conjuntamente aos *Parâmetros*. Pautadas em uma perspectiva crítica de internacionalização, a qual se sustenta no princípio da cooperação na busca de ações locais e globais mais responsáveis e socialmente sustentáveis, discutimos avanços e contradições que permeiam o processo em foco. Pautadas em uma perspectiva crítica de internacionalização, a qual se sustenta no princípio da cooperação na busca de ações locais e globais mais responsáveis e socialmente sustentáveis, discutimos avanços e contradições que permeiam o processo em foco.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Parâmetros. Educação Básica. Educação Bi/Multilíngue. Abordagem do Ciclo de Políticas.

¹ Publicação realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do projeto “Tecendo Caminhos Multilíngues na Educação de professores da rede pública: uma abordagem crítico-colaborativa para a Transformação e Inclusão” (chamada Universal – processo 21062/2023-1).

* Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco (UTFPR- PB). taisapassoni@utfpr.edu.br

** Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL) misalles@uel.br

*** Doutora em Educação. Virginia Commonwealth University (VCU). deoliveiral@vcu.edu

ABSTRACT: Framed by the publication of the National Parameters for Internationalization in Basic Education in Brazil, this article aims to analyze the dynamics involved in the development of this process within the Brazilian educational system, with particular attention to language teaching and bi/multilingual education. We systematize the analysis using the Policy Cycle Approach (PCA) framework, as proposed by Bowe, Ball, and Gold (1992) and Ball (1994), through the investigation of three complementary contexts. In the context of influence, we identify aspects of the socio-historical dynamics that permeate the publication of the Parameters; in the context of text production, we explore discourses related to bilingual education present in the document; in the context of practice, we discuss some of the internationalization initiatives presented by the "Schools Around the World" application, a product launched jointly with the Parameters. Guided by a critical perspective on internationalization, which is based on the principle of cooperation in the pursuit of more responsible and socially sustainable local and global actions, we discuss the advances and contradictions that permeate the process in focus.

KEYWORDS: Internationalization. Parameters. Basic Education. Bi/Multilingual Education. Policy Cycle Approach.

Artigo recebido em: 30.07.2024

Artigo aprovado em: 17.12.2024

1 Introdução

Definida como a inclusão de aspectos interacionais e interculturais nos objetivos, funções ou formas de oferta das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a internacionalização abrange políticas e programas específicos promovidos por governos ou instituições educacionais visando a colaboração acadêmica entre países. Esse movimento tem sido impulsionado pela busca por melhorias na qualidade da educação e da pesquisa, pelo impacto positivo no desenvolvimento local e global e pelo aumento do prestígio institucional (Altbach, 2006; Jones, 2013; Knight, 2012), sendo claramente uma consequência do processo de globalização em que se altera "a base da economia mundial da indústria para o conhecimento²" (Bloom, 2004, p. 59).

No Brasil, este processo intensificou-se na década de 2010 nas instituições de ensino superior, principalmente a partir do fomento trazido por dois programas federais, o Ciência sem Fronteiras (CsF) – voltado à oferta de bolsas para mobilidade

² "Globalization is changing the basis of the world economy from industry to knowledge." (tradução nossa).

estudantil em áreas consideradas prioritárias – e o Idiomas sem Fronteiras (IsF) – iniciativa complementar direcionada ao ensino de línguas. Ao refletir sobre ambos os programas em retrospecto, é possível ponderar sobre alguns de seus avanços e limitações. É inegável que o CsF e o IsF inovaram por promover nas universidades públicas respectivamente intercâmbios de estudantes e a criação de políticas linguísticas e núcleos de línguas (Passoni, 2019). Entretanto, a iniciativa de mobilidade não criou mecanismos que evitassem o *brain-drain*³ dos beneficiários das bolsas (Martinez; Stallivieri, 2017), não demonstrou sistematicamente qual legado que todos investimentos feitos trouxeram ao Brasil (Granja; Carneiro, 2021), além de ter negligenciado as licenciaturas ao não as elencar nas áreas prioritárias. Já no âmbito linguístico, o IsF teve a tendência de privilegiar aqueles que já possuíam algum conhecimento de idiomas: em relação ao público atendido pelos cursos nos Núcleos de Línguas, foi observado que o foco inicial era voltado aos preparatórios para testes de proficiência, e posteriormente, a ênfase foi em aprimoramentos de curta duração; na formação (inicial e continuada) de professores de idiomas, somente após a sua reformulação em 2014 o programa passou a voltar-se explicitamente os cursos de Letras, contemplando como bolsistas instrutores de seus cursos aqueles que possuíam elevada proficiência linguística, de modo que é possível considerar que alcance das ações da iniciativa teve abrangência limitada na formação de professores da área (Gimenez, Passoni, 2016; Passoni; 2019).

Em nossa compreensão acerca da internacionalização, buscamos superar visões pretensamente “neutras” do processo e adotamos um referencial crítico que busca concebê-lo de modo mais ativo e sustentável, tendo em vista que as motivações do Brasil para se inserir nesta dinâmica diferem-se das apresentadas pelos contextos europeu e norte-americano, por exemplo. Corroboramos a visão de Finardi, Mendes e Silva (2022) de que a internacionalização no contexto brasileiro tem se orientado por

³ Fenômeno mundial que consiste na saída de profissionais qualificados de países menos desenvolvidos em busca de melhores condições de emprego e renda.

perspectivas de cooperação em vez de competitividade, visando a colaboração e produção de conhecimento para melhoria de vida das pessoas. Os autores defendem a ideia de que o processo considere uma revisão de motivações por trás de políticas de internacionalização governamentais. Assim, acreditam que as instituições e seus agentes podem trabalhar em possíveis lacunas provenientes dessas políticas, de modo a orientar a comunidade em busca de ações locais e globais mais responsáveis e socialmente sustentáveis.

Neste viés crítico, nos pautamos em abordagens bi/multilíngues⁴ que podem significar iniciativas que valorizem o uso de diferentes línguas, de modo a sinalizar para o questionamento de crenças e ideologias linguísticas orientadas pelo paradigma ocidental que preconiza a hegemonia do inglês (De Wit; Jones, 2022). O alinhamento com a defesa do multilinguismo traz destaque e importância a todas as línguas (Leal, 2021). Contudo, sabemos que a adesão ao inglês tem prevalecido, uma vez que ele se posiciona como o idioma que sustenta e no qual são sustentadas as dinâmicas de internacionalização. Neste cenário, a baixa proficiência em inglês em diferentes países, tais como o Brasil, tem sido vista como um empecilho para o desenvolvimento da internacionalização (Finardi; Guimarães, 2017).

Em paralelo às dinâmicas prioritariamente fomentadas no ensino superior, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de 2018 voltado ao Ensino Fundamental e Médio, já tem apontado a necessidade de pensarmos no aspecto formativo da língua inglesa, distanciando-se de uma visão instrumental do idioma, ou seja, defendendo o “**acesso aos saberes** linguísticos necessários para **engajamento e participação**, contribuindo para o **agenciamento crítico** dos estudantes e para o **exercício da cidadania ativa**” (Brasil, 2018, p. 241, grifos nossos). Por esse viés, a internacionalização da educação, mais do que perpassar o ensino de línguas para além

⁴ Em nossas discussões temos utilizado o termo "bi/multilíngue" de modo a abarcar a perspectiva heteroglósica de linguagem que adotamos em que a diversidade linguística e cultural é vista como inerente às dinâmicas da contemporaneidade (García, 2009). O termo "bilíngue" será utilizado neste texto quando esta for a opção terminológica das referências com as quais dialogamos neste estudo.

do português, deve abarcar o estudo de temas, competências e habilidades voltadas a uma cidadania global, entendida como “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum”, a qual “ênfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (Unesco, 2016, p. 14).

Em 2022, com a publicação *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* temos a sinalização de que o processo começa a ser encarado a partir das séries iniciais, contexto em que podemos identificar muitas das contradições que impactam a educação no país. Elaborado por um grupo de trabalho com especialistas, entre 2021 e 2022, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o documento visa auxiliar na compreensão e nas maneiras de se desenvolver a internacionalização na Educação Básica brasileira. Apesar da nebulosidade do contexto em que o documento foi publicado – em dezembro de 2022, no processo de transição presidencial, sem que tenhamos até hoje orientações dos órgãos responsáveis sobre como e quando, no bojo de quais políticas, os parâmetros poderão ser implementados – como formadoras de professores de línguas, dedicadas ao entendimento e implementação da educação bi/multilíngue que tem se dado no país nos últimos anos, nos propomos a analisar o documento e o aplicativo “Escolas pelo Mundo”, produto lançado conjuntamente aos *Parâmetros*. Nosso interesse parte de nossos principais temas de pesquisa que se entrelaçam na relação entre internacionalização e educação bi/multilíngue. Temos investigado e defendido propostas de educação bi/multilíngue em uma perspectiva crítica que possam forjar novos modos de ser e agir no mundo, de modo a criar caminhos para a criação de cidadãos globais (El Kadri; Megale; Passoni; 2024; El Kadri, 2023; Oliveira; Passoni; El Kadri, 2024).

Assim sendo, no presente artigo temos como objetivo analisar as dinâmicas engendradas com vistas à internacionalização da Educação Básica no Brasil, tendo como marco a publicação dos *Parâmetros*, com especial atenção ao ensino de línguas e

à educação bi/multilíngue. Para tanto, recorreremos ao referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), conforme proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), o qual tem subsidiado análises de trajetórias de políticas educacionais e sociais (Mainardes, 2006) em uma sistematização analítica por meio da análise de três contextos complementares: de influência, de produção de textos e de prática. No contexto de influência em que os *Parâmetros* se originam, identificamos aspectos da dinâmica sócio-histórica que permeiam sua construção; no contexto de produção de textos, exploramos discursos relacionados à educação bi/multilíngue presentes no documento; no que concerne ao contexto de prática, investigamos algumas das iniciativas de internacionalização apresentadas pelo aplicativo “Escolas pelo Mundo”, produto lançado conjuntamente aos *Parâmetros*. Os três contextos organizam as próximas seções do artigo.

2 O contexto de influência: a internacionalização na Educação Básica

De acordo com a ACP (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), o contexto de influência é a dimensão em que diferentes grupos sociais elaboram seus discursos, os quais entram em embate na busca por orientar a definição das políticas alinhadas a seus interesses. Neste contexto estão presentes, de forma assimétrica, vozes e discursos de diferentes entidades de classes, governos, comunidade científica, órgãos supranacionais, coligações partidárias dentre outros. Assim sendo, publicações que circulam pelos meios de comunicação social são relevantes para identificação de direcionamentos que podem ser sustentados ou questionados nas arenas públicas de modo a influenciar a construção das agendas políticas, o que ocorre tanto em âmbito global quanto local (Passoni, 2019).

Em âmbito global, posicionamentos e orientações de órgãos multilaterais tendem a impor forte influência sobre as políticas linguísticas e educacionais. No que se refere ao processo de internacionalização da Educação Básica fomentado pelos *Parâmetros* no Brasil é possível evidenciar que o documento segue a tendência

globalizante de reconhecimento e valorização das interações internacionais que datam desde o Processo de Bolonha em 1988 na Europa (Eggins, 2014). Além disso, a publicação dos *Parâmetros* ocorre em paralelo à sinalização de que Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment* – PISA) passará a inserir línguas estrangeiras em suas próximas edições.

Implementado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)⁵, o Pisa é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e visa avaliar as competências dos estudantes de seus países membros de modo a apresentar subsídios para formulação de políticas educacionais. Atualmente, o Pisa avalia três domínios: leitura, matemática e ciências. Porém, a partir da edição de 2025, o teste contará com a avaliação de línguas estrangeiras, sendo que a primeira aplicação deve contemplar o inglês, com indicação de implementação futura do espanhol⁶. A avaliação, elaborada em parceria com a Cambridge Assessment English⁷, deve focar as habilidades de leitura, compreensão e produção oral com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)⁸ e deve contar com questionários aplicados aos professores. Na lista de participantes deste primeiro ciclo de aplicação figuram 23 países, europeus em sua maioria, sendo que dos Latino-Americanos apenas Colômbia e Peru estão presentes.

Dependendo da perspectiva de análise, a ausência do Brasil na lista de países avaliados em língua estrangeira pode indicar preocupações ou oportunidades. Em publicação na coluna de opinião de 27/07/2021 do Blog das Escolas do Jornal Estadão, a Cambridge English questiona “O Relatório PISA incluirá a avaliação da língua inglesa a partir de 2025. Como isso reflete no Brasil?”⁹

⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

⁶ <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/>

⁷ <https://www.cambridge.org/news-and-insights/insights/What-the-PISA-Foreign-Language-Assessment-means-for-English-language-education#shareLinks>

⁸ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>

⁹ <https://www.estadao.com.br/educacao/cambridge-english/o-relatorio-pisa-inclui-a-avaliacao-da-lingua-inglesa-a-partir-de-2025-como-isso-reflete-no-brasil/>

Os **governos** têm colocado uma **ênfase crescente no ensino de línguas estrangeiras**; os **país** já reconhecem a **importância do inglês na construção de um melhor futuro para as crianças**; as **escolas** passaram a se debruçar mais em conhecer **os benefícios dos métodos bilíngues** ou mesmo dos **programas estruturados de línguas**; as **instituições de ensino superior** despertaram para a possibilidade da **internacionalização em casa**. Entretanto, ainda é restrita a oferta e o acesso a **currículos e propostas mais inovadoras**, que colocam os **alunos em um papel de protagonista** no desenvolvimento de habilidade e competências para que se preparem para construir **um novo mundo** (Cambridge English, 2021, grifos nossos).

A tradicional assessoria de ensino e avaliação de língua inglesa vinculada à Universidade de Cambridge aponta como atores (governos, país, escolas, instituições de ensino superior) têm promovido e/ou posicionado os idiomas, especialmente o inglês, nas dinâmicas atuais relacionadas à internacionalização (ênfase crescente no ensino de línguas estrangeiras, a importância do inglês na construção de um melhor futuro para as crianças, benefícios dos métodos bilíngues ou mesmo dos programas estruturados de língua, a possibilidade da internacionalização em casa). Tal argumentação evidencia os benefícios que estes processos devem trazer à sociedade: currículos inovadores, alunos protagonistas e um novo mundo. O texto argumenta que o país pode aprender com este cenário.

Todo esse contexto nos **ensina** algo enquanto **nação**. Para o nosso crescimento precisamos **ampliar** a discussão de **qualidade de educação**, nos **conectar com esse propósito do novo mundo**, encontrar soluções que deem suporte para se preparar para as necessidades que já se mostram latente e planejar a mudança de uma realidade que herdamos de décadas passadas. **Recentemente estivemos envolvidos com a implementação do inglês na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando pela primeira vez ele passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras**. Agora, que já temos **o norte**, precisamos rumar não apenas para a conquista de melhores posições no PISA, mas sim para os efeitos de **progresso** que isso **gera aos cidadãos** (Cambridge English, 2021, grifos nossos).

No texto que expressa a opinião da empresa de assessoria, a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa no currículo da Educação Básica brasileira é situada como um enfoque a ser seguido a partir da publicação da BNCC, documento de 2018, situando assim, o cenário delineado pelo novo Pisa como de oportunidades de aprendizagem, ampliação, melhoria da qualidade da educação do país, o que teria potencial de conectar o Brasil e seus cidadãos a um novo mundo em progresso. Ao tomar como "norte" a exclusividade da língua inglesa no currículo das escolas brasileiras, observa-se a tendência de se posicionar a hegemonia do inglês de modo celebratório. Em atendimento às atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰ ocorridas em 2017, o inglês é definido como a língua adicional a ser adotada no currículo brasileiro, com o espanhol mencionado em segundo plano, em caráter optativo. Mesmo que concebido como língua franca na BNCC, reconhecendo sua desterritorialização e hibridismos, a prevalência do inglês é sintomática de uma concepção pouco diversa de multilinguismo.

Já em âmbito local, podemos situar a publicação dos *Parâmetros* em paralelo às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue* que datam de 2020. O documento, ainda não homologado¹¹, propõe caracterizações e regulamentações para escolas que atuam no segmento da educação bilíngue no Brasil, de modo a atender as demandas geradas pelo crescimento da oferta desta modalidade no país, tendência prioritariamente observada no setor educacional privado. Apesar de todas as ressalvas com as quais podemos encarar as *Diretrizes*, seja pelas limitações conceituais acerca do entendimento da própria educação bi/multilíngue, pela exclusão de diversas modalidades de educação bi/multilíngue ou ainda pelas problemáticas que evocam ao redor dos requisitos de proficiência linguística e de formação de

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

¹¹ Perante a crescente oferta de escolas autodenominadas bilíngues no Brasil, em outubro de 2019 foi criada uma comissão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para propor normatizações para instituições desta modalidade. O documento em questão trata-se da versão aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE em 2020, porém, até o momento, a legislação não entrou em vigor.

professores, como muito bem documentado por Liberali, Megale e Vieira (2022), reconhecemos o mérito do documento por dar evidência às discussões sobre a educação bi/multilíngue no país (El Kadri, 2023) e pelas possibilidades que se criam a partir de seu fomento, para além das chamadas línguas de prestígio¹².

Relações próximas podem ser estabelecidas entre os *Parâmetros* e as *Diretrizes*, especialmente se partimos do entendimento que a educação bi/multilíngue tem por finalidade “o desenvolvimento linguístico de ambas as línguas de instrução, a aprendizagem e articulação de conteúdos diversos, o desenvolvimento de habilidades e competências que ampliam a atuação do estudante no mundo e o desenvolvimento de competências interculturais.” (Megale; El Kadri, 2023, p. 41). Nessa perspectiva, os idiomas são tomados como meios para internacionalizar a Educação Básica. Tratando-se das modalidades de educação bi/multilíngue, esse potencial se amplifica se ela for encarada por um viés crítico, decolonial e intercultural que contempla uma concepção heteroglóssica de linguagem, visando superar o caráter monocromático da cultura escolar ao inserir nos currículos diferentes narrativas e discursos, bem possibilitando aos estudantes diferentes formas de ser e agir no mundo (Megale; El Kadri, 2023).

Nesse sentido, nos interessam as considerações que os *Parâmetros* apresentam que incidem sobre a educação bi/multilíngue, as quais exploramos com atenção na seção a seguir.

3 O contexto de produção de textos: discursos relativos à educação bilíngue

A partir do que propõe analiticamente a ACP, o contexto de produção de textos é onde se situam os textos políticos propriamente ditos, os quais podem tomar variadas formas, tais como documentos legais, pronunciamentos oficiais ou extraoficiais, vídeos, dentre outros (Mainardes, 2006). Na presente discussão, os

¹² As línguas de prestígio têm origens coloniais e são aquelas valorizadas socialmente na atualidade (Megale; El Kadri, 2023).

Parâmetros em foco são tomados como texto político que pode ser compreendido tanto em sua materialidade textual quanto em sua dimensão discursiva (Ball, 1994). Assim sendo, passíveis de interpretação, aceitação, rejeição ou adaptações, não podem ser vistos como a política em si, mas sim como sinalizações em um horizonte de possibilidades. Desse modo, textos políticos têm efeitos prioritariamente discursivos, isto é, produzem aspectos do mundo tendo o poder de produzir verdades (Ball, 1994; Fairclough, 2003).

Dentre diferentes e importantes questões abordadas pelos *Parâmetros para Internacionalização da Educação Básica*, nossa análise do contexto de produção de textos volta-se para aquelas relacionadas especificamente à educação bilíngue. O documento delimita conceitos relevantes para o processo sobre o qual versa, de modo que, em sua parte final, um glossário apresenta definições de termos adotados ao longo do texto. O “bilinguismo” é definido como

Coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, uso **alternativamente** pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas; uso **concomitante** de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas (Brasil, 2022, p. 117, grifos nossos).

A definição tensiona entre ideologias linguísticas tradicionalmente dominantes e possibilidades de desafiá-las. Inicialmente a conceituação remonta à noção **de dois sistemas linguísticos distintos**, sustentando-se na **ideologia da língua padrão** (Woolard, 1998; Silverstein, 1985) em que os idiomas são tomados sinônimos de sistemas de códigos linearmente organizados, bem como na **ideologia monolíngue**, que concebe que os idiomas seriam homogêneos (Blackledge, 2000) e teriam demarcações claras, definindo-se muito em suas relações territoriais (Gal, 2006).

Em paralelo, ao contemplar as ideias de **coexistência, alternatividade e concomitância** de duas línguas no repertório dos falantes, a definição sinaliza para um alinhamento à concepção de bilinguismo dinâmico, que, de acordo com García e Wei

(2014, p. 14), concebe as práticas de linguagem dos indivíduos bilíngues como “complexas e interrelacionadas”¹³, não funcionando de modo linear ou em separado. Apesar de o não definir, o próprio termo “repertório” (linguístico e cultural) é utilizado ao longo do documento em alusão à dinâmica da diversidade de conhecimentos próprios dos indivíduos. Ao final, a definição de bilinguismo do documento reconhece que um dos idiomas poderá prevalecer, o que, apesar de corroborar o entendimento de que o sujeito bilíngue não é dois monolíngues em um (Grosjean, 1982), tende a evidenciar novamente a separação entre os idiomas.

O desafiar de ideologias linguísticas tradicionais acerca das interações entre idiomas na contemporaneidade que se implicam no processo de internacionalização pode também ser evidenciado no glossário do documento na definição de “translinguagem”, apresentada como

capacidade de utilizar diferentes línguas para o estabelecimento de comunicação de forma **fluida e dinâmica**. Ocorre no espaço social para que os indivíduos bi/multilíngues **reúnam** diferentes aspectos da sua experiência, bem como suas capacidades físicas e cognitivas, na produção de sentidos. (Brasil, 2022, p. 120, grifos nossos).

Em oposição ao viés monolíngue, a perspectiva translíngue do bilinguismo implica em uma concepção amplificada dos repertórios dos sujeitos, de modo que nas diferentes práticas comunicativas eles inevitavelmente recorrem e adaptam seus recursos linguísticos e conhecimentos de modo a compreender e serem compreendidos (García; Wei, 2014). Concebida como **fluída, dinâmica e agregadora** na definição do documento, tomada como uma capacidade, a translinguagem tem potenciais implicações para práticas pedagógicas. A translinguagem se opõe a uma visão de língua monoglósica e monolíngue, a qual tradicionalmente tem regido os processos de escolarização (García; Wei, 2014) em práticas que tendem, por exemplo,

¹³ “Complex and interrelated” (tradução nossa).

a apartar os idiomas, penalizando os hibridismos e usos criativos que os aprendizes fazem a partir dos recursos que compõem seus repertórios na construção de sentidos.

Especificamente no que se refere ao termo “educação Bilíngue”, o glossário dos *Parâmetros* apresenta que se trata de

qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, **simultânea** ou **consecutivamente**, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. As escolas com programas bilíngues consistem na utilização da segunda língua como forma de ampliação do conhecimento adquirido na primeira língua (Brasil, 2022, p. 118, grifos nossos).

A definição apresentada pelos *Parâmetros*, por um lado, parece coadunar com o entendimento de que a educação bilíngue é aquela em que os conteúdos escolares são ministrados por meio de dois ou mais idiomas, conforme já explicitado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue* (Brasil, 2020). Conforme argumentam Megale e El Kadri (2023), em um currículo genuinamente integrado, na educação bilíngue, ambos os idiomas colaboram para construção de conhecimentos e habilidades. Exemplificando, as autoras explicam que “a língua em que o estudante é capaz de atingir determinado descritor avaliativo (por exemplo, descrever a sequência de uma cadeia alimentar) é irrelevante” (Megale; El Kadri, 2023, p. 143). Ou seja, o que importa é que o estudante possa alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Em sua seção de contextualização, os *Parâmetros* situam as escolas bilíngues como uma forma de internacionalização:

A diversidade do sistema escolar brasileiro permite identificar **formas de internacionalização** que, embora não nominadas como tal, já vem ocorrendo. Entre essas estão escolas de fronteira, escolas indígenas, escolas ribeirinhas, escolas rurais, escolas quilombolas, escolas militares, educação de jovens e adultos, escolas regulares, escolas internacionais, **escolas bilíngues**, entre outras, que contemplam os eixos apresentados nos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica. Essas escolas apresentam uma variação de identidades culturais e linguísticas que devem ser estudadas, acolhidas e respeitadas no processo de

Internacionalização na Educação Básica (Brasil, 2022, p. 24, grifos nossos).

Em nosso entendimento, o termo “escola bilíngues” sinaliza para uma vasta gama de modalidades como por exemplo, instituições em que se utilizam a) a língua brasileira de sinais (Libras), b) as línguas indígenas, ou c) outros idiomas adicionais diferentes da língua de nascimento dos estudantes, dentre elas, línguas de prestígio. No entanto, ao mencionar o termo “escolas bilíngues” em paralelo a escolas indígenas e as escolas de fronteira (em que outras línguas além do português estão presentes), os *Parâmetros* parecem equacionar à modalidade o par português-ínglês ou outras línguas de prestígio. Isto é, outras modalidades são reconhecidas como contextos em que se promovem também a internacionalização, mas estes não são reconhecidos como modalidades de escolas bilíngues. Por exemplo, as escolas indígenas e as escolas de fronteira são elencadas no excerto como contextos que são distintos das escolas bilíngues. Além disso, a partir da textualização em questão não é possível saber se os *Parâmetros* se referem aqui a escolas onde as duas (ou mais) línguas estão presentes por sua oferta como disciplina escolar, e/ou em carga horária estendida de aulas de idiomas ou ainda por meio da utilização delas como meio de instrução das demais disciplinas curriculares.

Na parte sobre currículo escolar, nas seções de “Parâmetros para o Gestor da Secretaria de Educação” e de “Parâmetros para o Gestor da Escola”, bem como na parte “O Estudante e a Internacionalização do Currículo” nos “Parâmetros para os Estudantes”, há textualizações bastante semelhantes que abordam o termo “programas de educação bilíngue”. O que se altera são os verbos relacionados aos papéis de cada um dos atores envolvidos. Aos gestores das secretarias de educação cabe “estimular”,

programas de educação bilíngue e ofereçam imersão nos conteúdos curriculares em línguas estrangeiras, além da carga horária para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. As escolas com programas bilíngues consistem na utilização da segunda língua como forma de

ampliação do conhecimento adquirido na primeira língua (Brasil, 2022, p. 92).

Aos gestores de escola cabe “desenvolver”

programas de educação bilíngue e oferecer aos estudantes **imersão nos conteúdos curriculares em línguas estrangeiras**, além da **carga horária para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira** (Brasil, 2022, p. 95).

E aos estudantes “aproveitar oportunidades de participação em”

Programas de educação bilíngue oferecidos pelas escolas e usufruir das oportunidades de **imersão nos conteúdos curriculares em línguas estrangeiras**, além da **carga horária para o ensino e aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras** (Brasil, 2022, p. 114-115).

Primeiramente podemos compreender que o termo “programas de educação bilíngue” é colocado como um guarda-chuva que abarcaria quaisquer contextos de ensino em que disciplinas curriculares seriam ministradas em idioma(s) diferente(s) da língua de nascimento dos estudantes. Em seguida, o documento complementa o entendimento acerca dos programas de educação bilíngue pelo aumento da carga horária do ensino destas línguas. A este respeito é importante observar que os *Parâmetros* se diferem da concepção apresentada pelas *Diretrizes* em que tal característica justamente não define uma instituição bilíngue:

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Ainda no que se refere às relações entre os idiomas e a concepção de educação bilíngue, é importante retomar o excerto da página 95, citado anteriormente, nos parâmetros para os gestores das secretarias em relação ao currículo, onde temos que “As escolas com programas bilíngues consistem na **utilização da segunda língua como forma de ampliação do conhecimento adquirido na primeira língua.**” (Brasil, 2022, p. 92). Dessa afirmação é possível inferir que há uma concepção de bilinguismo sequencial ou consecutivo (Marcelino, 2017), em que se pressupõe que primeiramente a aprendizagem de conteúdos se dará na língua de nascimento dos alunos para então ser aprofundado na língua adicional.

No que tange aos professores, os *Parâmetros* sinalizam tanto para utilização de diferentes idiomas por parte dos profissionais nas práticas pedagógicas, quanto para necessidade de qualificação em formação continuada, a fim de atender as demandas linguísticas emergentes do processo de internacionalização da Educação Básica. Em relação à prática docente, os excertos a seguir evidenciam que a perspectiva de internacionalização projetada pelo documento demandará dos docentes das diversas áreas do currículo o uso de diferentes idiomas em sua indissociável relação com aspectos culturais, em uma abordagem translíngue:

4.1.35. Utilizar **referências bibliográficas que abordem diversas culturas e em diferentes línguas**, com o objetivo de favorecer processos de constituição de identidades abertas e plurais em diferentes contextos culturais. (Brasil, 2022, p. 97, grifos nossos).

4.1.36. Adotar metodologias de ensino e de aprendizagem que considerem as singularidades, **os repertórios linguísticos e culturais diversos dos estudantes** e promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, de **acolhimento a diversidade linguística e estimulem a manifestação em diferentes línguas** nas diversas áreas do conhecimento. (Brasil, 2022, p. 98, grifos nossos).

4.1.38. Incorporar metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, inclusive nos ambientes virtuais de aprendizagem, contribuindo para a compreensão intercultural, **fomentar habilidades de comunicação em línguas estrangeiras**, o letramento digital, complementar os programas de mobilidade física das escolas, que promovam a cidadania global e na qualificação para o trabalho. (Brasil, 2022, p.98, grifos nossos).

4.2.16. **Valer-se do uso da translinguagem**, ou seja, da prática pedagógica de empregar **línguas estrangeiras no contexto educativo de forma fluida e dinâmica**, oportunizando aos alunos a possibilidade de interagir em **uma de suas línguas**. (Brasil, 2022, p. 102, grifos nossos).

Ao nosso ver, tais compromissos sinalizam para necessidade de construção de uma agenda na formação de professores de Educação Básica como um todo, de modo que as licenciaturas - não somente as de Letras - e os cursos de formação continuada passem a contemplar clara e propositivamente uma política de educação linguística, articulada em de maneira teórico-prática nos currículos, em consonância com o que é definido por Bagno e Rangel

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Pontualmente no que se refere à qualificação docente para atuação em contextos educacionais que se pretendam internacionais, assim como proposto em 2020 pelas *Diretrizes*, os *Parâmetros* destacam a necessidade de formações complementares:

3.1.7. **Incentivar a formação em Pedagogia, como segunda licenciatura, aos docentes licenciados em línguas estrangeiras** para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de repertórios linguísticos possibilitadores da inserção dos estudantes no mundo globalizado, plurilíngue e multicultural;

3.1.8. Incentivar os **professores habilitados em pedagogia a participarem de formação inicial para aquisição de habilitação em língua estrangeira**

com vistas à atuação no ensino em línguas estrangeiras na Educação Básica;

3.1.9. Incentivar os **professores que atuam na Educação Básica a participarem de formação inicial para aquisição de habilitação em língua estrangeira** com vistas à atuação no ensino em línguas estrangeiras em todas as etapas e modalidades deste nível de ensino;

3.1.10. **Fomentar ações de formação continuada de professores para proficiência em uma segunda língua para o ensino em língua estrangeira**, assegurando aperfeiçoamento profissional que fortaleça a presença de múltiplas culturas no processo de Internacionalização na Educação Básica. (Brasil, 2022, p. 78-79, grifos nossos).

Os detalhamentos delineados pelos *Parâmetros* apontam para lacunas na formação de professores diante das demandas da contemporaneidade no que se refere ao enfoque amplo no processo de internacionalização. Como formadoras de professores de línguas, pesquisadoras em linguística aplicada, os excertos acima nos chamam atenção por enfatizarem a questão linguística: seja pelo viés da proficiência, seja pelo enfoque na habilitação para ensino de línguas, temos os idiomas no cerne do processo. Contudo, além de atualizações nos currículos das licenciaturas já vigentes, da possível criação de novos cursos ou da formação complementar de profissionais para atuação nesta nova realidade (El Kadri, 2023; Liberali; Megale; Vieira, 2022), nos parece urgente que tais mudanças ou atualizações não ocorram meramente em atendimento das demandas de um sistema neoliberal massificante, mas que propostas para a educação bi/multilíngue possam empoderar os sujeitos por meio da forja de cidadãos globais.

As tensões relativas ao posicionamento dos idiomas e, por consequência, da educação bilíngue nos *Parâmetros*, a nosso ver, coadunam com as tensões que permeiam o documento na tentativa de conciliar discursos que relacionam a internacionalização com a preparação dos estudantes “para o exercício da cidadania global e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2022, p. 32), binômio inspirado nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o qual é repetido 14 vezes ao longo do documento.

Enquanto o documento caracteriza o mundo do trabalho como “**crecientemente exigente**” (Brasil, 2022, p. 6) e considera que por meio da internacionalização da educação projetada sejam “geradas possibilidades para o educando de **inserção autônoma no mundo do trabalho**” (Brasil, 2022, p. 77), a cidadania global é concebida como

sentimento de pertencer a **uma comunidade mais ampla e à humanidade comum**, bem como de promover um olhar global, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente com base em **valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo**. (Brasil, 2022, p. 118)

Para a que o processo de internacionalização seja inclusivo e abrangente no que concerne aos idiomas e ao entendimento do que seja educação bi/multilíngue, é imprescindível que práticas educacionais promovidas por esta (e outras) políticas reconheçam que uma formação mais humanista que possa contemplar a cidadania global não pode naturalizar as exigências do mundo do trabalho e enfatizar a valorização da iniciativa individual dos educandos, aspectos calcados no ideário neoliberal (Holborow, 2012). Frente a estas tendências, perspectivas interculturais, translíngues e decoloniais têm sido defendidas como possibilidades para criar modos de ser e agir em contextos bilíngues no cenário brasileiro (Megale; El Kadri, 2023).

Diante da perspectiva crítica de internacionalização e de educação bi/multilíngue que defendemos, nos parece fundamental que as proposições apresentadas pelos *Parâmetros* sejam consideradas com cautela para que não ocorram meramente a serviço de uma agenda neoliberal e homogeneizante da educação voltada à produtividade em que os idiomas são concebidos prioritariamente por um viés instrumentalista, como mera habilidade valorizada pelo mercado de trabalho ou como uma mercadoria ou serviços que pode ser comercializados (Duboc, 2022; Passoni, 2019). Ao nosso ver, a publicação dos *Parâmetros* pode criar possibilidades para interpretações que concebam o ensino de línguas e a educação bi/multilíngue

como caminho para apreciação das diferenças nas dinâmicas entre o global e o local (Menezes de Souza, 2019).

4 O contexto de prática: exemplos de boas práticas no aplicativo “Escolas pelo Mundo”

De acordo com a ACP, o contexto de prática é onde as políticas são implementadas, e por consequência, recriadas. As apropriações que os sujeitos envolvidos com a realização de uma política demonstram como ela é reinterpretada segundo suas visões de mundo e condições materiais locais, uma vez que seria impossível conceber uma “aplicação” ou uma “transposição” simples e direta do que os textos políticos visam promover (Bowe *et al.*, 1992; Mainardes, 2006).

Juntamente com o lançamento do texto dos *Parâmetros* foi lançado o aplicativo para celular “Escolas pelo Mundo”. De acordo com matéria publicada no site do MEC em 15 de dezembro de 2022¹⁴, além de apresentar breves definições relativas ao processo de internacionalização aos cidadãos, o recurso visa reunir práticas do processo já realizadas em escolas brasileiras.

Ao acessar o aplicativo, temos a breve definição de que a internacionalização é “um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, assim, promove transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade”, trecho do texto disponível no documento dos *Parâmetros* (Brasil, 2022, p.10). Também é apresentado um menu com as definições dos quatro tipos de internacionalização: “internacionalização em casa”, “internacionalização por mobilidade”, “internacionalização do currículo” e “*collaborative online international Learning* (Coil)”. A nosso ver, os tipos de internacionalização estão separados no aplicativo a fim de

¹⁴ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/mec-lanca-parametros-e-aplicativo-para-promover-a-internacionalizacao-na-educacao-basica-brasileira>

destacar as ênfases das iniciativas elencadas. Entretanto, consideramos que as quatro caracterizações tanto se aproximam quanto, por vezes, se sobrepõem.

A internacionalização em casa (IeC), por exemplo, pode ser compreendida em contraste com a internacionalização por mobilidade. Enquanto a mobilidade implica em descolamentos, e por consequência, em gastos no intercâmbio "físico" de indivíduos, a IeC coloca-se como uma alternativa mais inclusiva por integrar tanto professores e estudantes locais quanto estrangeiros na vida acadêmica da instituição de maneira mais abrangente e acessível, o que impacta os processos de ensino e aprendizagem intercultural e internacionalmente (Baumvol; Sarmiento, 2016; Beelen; Jones, 2015). Assim sendo, compreendemos que a IeC incide na internacionalização do currículo, já que esta perpassa dimensões internacionais e interculturais de conteúdos, metodologias de ensino, resultados de aprendizagem bem formas de avaliação (Leask, 2015). Já o COIL pode também configurar-se como uma forma de IeC e de internacionalização do currículo, porém com a especificidade da mediação pelas tecnologias, pois caracteriza-se pela conexão de

salas de aula de diferentes países através de tecnologias digitais, permitindo que estudantes e professores colaborem em projetos e atividades de aprendizagem. Este método promove o desenvolvimento de competências interculturais e globais, ao mesmo tempo que enriquece o currículo com perspectivas internacionais (Rubin, 2017, p. 27).¹⁵

No aplicativo "Escolas Pelo Mundo", após apresentação dos tipos de internacionalização, há o ícone de "boas práticas nas escolas participantes". Para explorar os entendimentos acerca do contexto de prática, iremos nos ater a esta seção do aplicativo, uma vez que é nesta dimensão que as políticas podem ser interpretadas e recriadas. No âmbito educacional, profissionais tais como professores,

¹⁵ "classrooms across different countries using digital technologies, enabling students and faculty to collaborate on projects and learning activities. This method fosters the development of intercultural and global competencies while enriching the curriculum with international perspectives." (Tradução nossa).

coordenadores e diretores podem rejeitar, recriar ou até não compreender o texto político (Ball, 1994). Neste caso em específico, as práticas elencadas configuram possíveis entendimentos do que seja internacionalização da Educação Básica, evidenciando que antes mesmo da existência dos *Parâmetros*, instituições já desenvolviam suas ações. Assim, as iniciativas reunidas no aplicativo exemplificam o que se projeta pelo documento no âmbito da prática.

Por meio dos filtros do aplicativo, é possível selecionar os registros de boas práticas pelos quatro tipos de internacionalização apresentados, os quais podem ser cruzados com uma das duas opções: “iniciativas escolares” ou “programas governamentais”. No quadro a seguir resumizamos as boas práticas elencadas a época de produção do presente estudo, maio de 2024, as quais compreendem iniciativas que datam do período de 2012 a 2022.

Quadro 1 – Boas práticas apresentadas pelo aplicativo Escolas pelo Mundo¹⁶.

Nº	Prática	Internacionalização	Tipo	Ano	Idiomas	Foco
1	Programa Mundo Gira	Mobilidade / Casa	Governamental	2017	Inglês, Espanhol, Finlandês	Intercâmbio educacional e cultural para alunos e professores do Ensino Médio para Canadá, Espanha, Argentina, Chile Colômbia e Reino Unido
2	Programa Ganhe o Mundo	Mobilidade / Casa	Governamental	2015	Inglês, Alemão, Espanhol	Intercâmbio internacional aos melhores alunos do curso de segunda língua para países de língua inglesa, espanhola e alemã.
3	Programa BP Global STEM Academies	Mobilidade	Governamental	2018	Inglês, Hindi, Árabe	Oferece bolsas de estudos aos melhores estudantes do Ensino Médio para estudos na Índia, Egito e Estados Unidos, com foco em STEM.

¹⁶ Em nossa leitura, observamos algumas limitações nos registros das iniciativas no aplicativo. Por exemplo, incompletude de informações ou equívocos na delimitação do tipo de internacionalização que caracteriza a prática. Nos casos em que temos uma interpretação diferente da apresentada no aplicativo ou inferimos informações a partir da descrição da iniciativa, sinalizamos nossa caracterização em vermelho entre parênteses, sendo estas consideradas em nossa análise.

4	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá	Mobilidade	Governamental	2019	Inglês	Mobilidade para capacitação de professores efetivos das escolas públicas, com aulas de inglês básico e módulos de aprendizagem centrada no aluno e gestão de sala de aula.
5	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda	Mobilidade	Governamental	2019	Inglês	Mobilidade para diretores, coordenadores e supervisores por meio de curso de especialização em Educação na Irlanda. Visa aprendizagem de inglês e desenvolvimento de habilidades em gestão pedagógica.
6	Programa Escolas Interculturais de Fronteira	Mobilidade / Casa / Currículo	Governamental	2012	Espanhol, Português	Visa integração entre estudantes e professores brasileiros e dos países vizinhos. Visa utilização do português e o espanhol como meio de instrução pela mobilidade docente, promovendo o bilinguismo.
7	Mercosul Educacional	COIL / Casa / Currículo	Governamental	NI	NI / (português e espanhol)	Voltado a professores conteudistas responsáveis pela proposição de uma formação continuada de curta duração à distância sobre cidadania regional. Visa fortalecer a cidadania regional no Mercosul.
8	Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo	Casa (mobilidade)	Governamental	2022	Inglês	Visa preparação linguística prévia ao intercâmbio de estudantes da rede pública para Canadá e Nova Zelândia.
9	Programa de extensão: projeto intercultural e interdisciplinar desde a fronteira trinacional	Casa / Currículo	Governamental	2016	Espanhol	Visou ações formativas principalmente para docentes, mas também para estudantes, como foco em interculturalidade, educação linguística e interdisciplinaridade.
10	Prêmio Cruzando Fronteiras 1 - Respeito às diferenças (Claudia C.V. Silva e Vanessa S. da Silva)	Mobilidade (casa)	Escolar	2021	Espanhol, Inglês, Português	No Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, os alunos do Ensino Médio foram encorajados a ler contos em espanhol e em inglês, tendo em vista a grande presença de refugiados venezuelanos na região.

11	Formação continuada e turismo pedagógico (Emerson Mello da Costa)	Mobilidade	Escolar	2017	Espanhol	Intervenção realizada para formação continuada de professores brasileiros e uruguaios para fomentar a aprendizagem de espanhol e a mobilidade docente.
12	Clube de Ciências Cientista do Jardim (Dionéia Schauen)	Mobilidade / Casa	Escolar	2015	Português, Inglês	Projeto voltado ao desenvolvimento de conhecimentos científicos das áreas de química, física, biologia, cálculo e praticabilidade em laboratório. A dimensão internacional foi explorada a partir de apresentações de trabalhos dos estudantes em eventos internacionais, para as quais os alunos foram preparados para utilizar a língua inglesa.
13	Anísio Teixeira e o Enoenvironment (Celi Conceição Magalhães Araújo)	Mobilidade / Casa (currículo)	Escolar	2018	Português	Envolve os alunos do Ensino Fundamental I em uma campanha global de plantio de árvores promovida pelo programa das Nações Unidas para o meio ambiente. Contempla a internacionalização em casa e do currículo ao envolver diferentes disciplinas em uma iniciativa global.
14	Cinco escolas do PEA representam o Brasil na França	Mobilidade / Casa	Escolar	NI	Francês	Cinco escolas brasileiras apresentaram trabalhos na conferência sobre mudanças climáticas das Nações Unidas (COP21).
15	Construção de pôster com interações com pares provindos de países anglófonos (Maria Elizabete V. Santiago)	COIL / Casa	Escolar	2017	Inglês	A iniciativa visou promover o engajamento de professores e estudantes brasileiros e estrangeiros (de países anglófonos) em interações online. Os estudantes construíam gêneros multimodais para apresentar o seu país e a si mesmos, envolvendo o reconhecimento de diferentes variedades do inglês sob a perspectiva de língua franca.

16	As quatro operações - Quem quer aumentar um ponto? (Roger de Abreu Silva)	COIL / Currículo	Escolar	NI	Português, Espanhol	O curso de extensão para formação continuada de professores de matemática do 3º ano do Ensino Fundamental por meio da interação online com uma professora da Espanha.
17	Teatro que envolve diferentes idiomas (Kátia Regina Rodrigues)	Casa / Currículo	Escolar	2018	Espanhol, Crioulo, Francês, Português, Inglês	Por meio de oficinas de teatro, visa valorizar a diversidade de nacionalidades e culturas presentes na comunidade escolar em Manaus que agrega brasileiros, haitianos e venezuelanos.
18	Hora do conto no âmbito do projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem (Adriana Del Rosario P. Robayo)	Casa / Currículo	Escolar	NI	Espanhol	Atividades lúdicas para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I em língua espanhola por meio da utilização de contos infantis colombianos e brasileiros.
19	Contação da história The Very Hungry Caterpillar (Marina Camargo Mincato)	Casa / Currículo	Escolar	NI	Inglês	Contação da história infantil "The very hungry caterpillar" aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.
20	Magia além das palavras: hora do conto em língua inglesa com Harry Potter (Antônio F. Szezecinski e Vera Lúcia Felicetti)	Casa / Currículo	Escolar	2018	Inglês	Contação de histórias em língua inglesa para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com práticas que envolvem jogos e encenações.
21	Projeto Psicomotricidade: um gloço na alfabetização (Almeci Macedi Lucas e Francisca F. da Silva Sena)	Casa / Currículo	Escolar	NI	Português, Espanhol	Práticas que envolveram experimentar jogos e brincadeiras das culturas os estudantes brasileiros, venezuelanos e indígenas nheengatu.

22	Prêmio Cruzando Fronteiras 2 - Interculturalidade (Lucas Antônio Fávero e Eliane Ferrarese)	Casa	Escolar	2018	Espanhol (português)	Projeto interdisciplinar e intercultural de espanhol que visa acolher os estudantes que não falam português (majoritariamente oriundos do Paraguai e da Argentina). Contempla o uso do "portunhol" por parte da professora como forma de mediação.
23	Prêmio Cruzando Fronteiras 4 - Interculturalidade nos gêneros textuais e discursivos por meio das histórias em quadrinhos (Chames J. da C. P. Mellop e Sarah C. C. Lucas)	Casa / Currículo	Escolar	2020	Espanhol	Escola intercultural de Ensino Fundamental que possui parceria com o consulado do México. Visa explorar a língua espanhola e a cultura mexicana por meio de gêneros autênticos, especialmente as HQs.
24	Prêmio Cruzando Fronteiras 3 - Dissolução do preconceito linguístico no Ensino Fundamental 1 (Claudia Teixeira de Brito Barbosa)	Casa	Escolar	2019	Espanhol, Português	Tendo em vista a forte presença de bolivianos na comunidade escolar, atividades voltadas à valorização da língua espanhola, do bilinguismo e da interculturalidade foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental I
25	Prêmio Cruzando Fronteiras 5 - Economia circular e eficiência energética: reflexões e ações em torno dos ODS da ONU (Paulo Massela)	Casa (COIL)	Escolar	NI	Espanhol, Português	Promoveu a interação entre professores e estudantes brasileiros e argentinos de Ensino Médio acerca da temática da economia circular e da eficiência energética, vinculados aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.
26	Plano de atendimento educacional às crianças e adolescentes indígenas originárias da Venezuela em Roraima (Stela Aparecida Damas da Silveira)	Casa	Escolar (governamental)	2020	Português, Espanhol, Língua Indígena	Diferentes instituições e órgãos nacionais e internacionais estão envolvidos em diversas atividades que visam atender as demandas de acolhimento de estudantes indígenas venezuelanos.

27	Programa Mais Inglês Mato Grosso (Maria Filomena Brandão e Fabiana Porto dos Santos)	Casa	Escolar (governamental)	2022	Inglês	Formação continuada de professores e oferta de recursos didáticos voltados ao ensino de inglês a estudantes da rede pública do Estado, tendo atenção às demandas dos estudantes indígenas.
28	"Alunas nota 11" em escola que faz a diferença na inclusão de refugiados e migrantes	Casa	Escolar	2022	Português, Espanhol, Inglês	Visa inclusão social de estudantes migrantes e refugiados. Contempla o ensino de Português para estrangeiros e fomenta a valorização e engajamento destes estudantes.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Trata-se de 28 práticas registradas, sendo que a maioria (17) são descritas como iniciativas escolares, ou seja, são caracterizadas como ações locais coordenadas e implementadas por professores, tendo em vista as demandas das realidades em que atuam. Já os programas governamentais (11), constituem-se por iniciativas promovidas em esfera federal, estadual e municipal que recebem suporte institucional mais amplo, na maioria das vezes, com fomento público.

Dentre as iniciativas governamentais, destaca-se a prevalência de programas de mobilidade que promovem o envio de estudantes ou professores brasileiros para realização de intercâmbio em outros países. Já nas iniciativas escolares, as práticas voltadas à internacionalização do currículo, articuladas à internacionalização em casa são predominantes.

A questão linguística é evidenciada na apresentação das iniciativas, aspecto que denota a intersecção desta dimensão com o processo de internacionalização. Apenas um dos registros das atividades de ambas as modalidades, escolar e governamental, não apresenta a informação sobre os idiomas envolvidos, porém inferimos por suas características que o espanhol e o português são utilizados. Nos demais registros temos que 16 práticas utilizam o espanhol e 15 utilizam o inglês. Dentre as práticas escolares é possível observar as interações linguísticas características de zonas fronteiriças, como por exemplo, na iniciativa "Prêmio Cruzando Fronteiras 2 – Interculturalidade" em

que o uso do “portunhol” como meio de instrução por parte da professora é reconhecido.

O português está presente em 13 das iniciativas, mas nem sempre é especificado se o idioma é utilizado como língua de nascimento ou como língua adicional. Sobre o uso da língua portuguesa, destacamos o registro da iniciativa escolar “Anísio Teixeira e o Enoenvironment” em que este é o único idioma envolvido nas ações, isso porque a proposta promove o engajamento dos estudantes em uma campanha global de plantio de árvores, contemplando assim internacionalização em casa e do currículo, exemplificando que internacionalização não se equivale ao ensino de/ou mediado por línguas adicionais.

Acerca das línguas, também é interessante notar que “língua indígena” é mencionada somente em uma iniciativa, em âmbito escolar, realizada no estado de Roraima na fronteira com Venezuela e, neste caso específico, o foco das ações está voltado aos povos originários venezuelanos que migraram para região, em especial os Pemón/Taurepang. Já a preocupação com atendimento das demandas dos indígenas brasileiros é apontada na iniciativa “Programa Mais Inglês Mato Grosso” em que formações docentes são oferecidas e recursos educacionais foram adquiridos visando aprimorar a aprendizagem do idioma pelos povos nativos do Estado em questão.

No que se refere especificamente à educação bi/multilíngue, a partir de nossa leitura das informações apresentadas pelo aplicativo, somente três iniciativas indicam contemplar a modalidade. O programa governamental “Escolas Interculturais de Fronteira” realiza a mobilidade, a internacionalização em casa e do currículo, além de explicitamente adotar o português e o espanhol como meios de instrução nas interações entre professores e estudantes do Brasil e de países vizinhos. A iniciativa escolar “Prêmio Cruzando Fronteiras 2 - Interculturalidade”, atende a internacionalização em casa ao reconhecer o uso do “portunhol” para mediação entre professora e estudantes oriundos do Paraguai e da Argentina. Também uma iniciativa voltada à internacionalização em casa, o “Prêmio Cruzando Fronteiras 3 - Dissolução

do preconceito linguístico no Ensino Fundamental 1” reconhece e valoriza o bilinguismo no par português-espanhol diante da forte presença de estudantes bolivianos na comunidade escolar. É possível que outras práticas elencadas pelo aplicativo também contemplem esta modalidade de ensino, porém, por meio das informações sucintas, somente estas três parecem explorá-la, o que aponta para duas necessidades: maior clareza e reconhecimento de contextos em que a educação bi/multilíngue já está de fato presente, e em paralelo, mais incentivo à implementação da modalidade em regiões onde as interações entre diferentes línguas são uma realidade ou um anseio das comunidades.

Este breve panorama sinaliza a diversidade de aspectos que podem ser contemplados no contexto de prática da internacionalização. Ao congrega estas práticas, o aplicativo “Escolas pelo mundo” tem o duplo potencial de exemplificar possíveis interpretações acerca do processo de internacionalização que sejam pertinentes à realidade brasileira, quanto o de registrar e mapear o alcance das propostas desenvolvidas.

Além de revisões nos itens que marcamos nossa divergência de interpretação com o que é classificado no aplicativo, ao nosso ver, seria desejável que este recurso fosse constantemente atualizado por meio de um canal aberto para que novas ações possam ser registradas, e que fossem disponibilizados links externos ou demais informações para que o andamento das práticas possa ser acompanhado para além do registro “estático” no aplicativo. Em especial no que diz respeito à educação bi/multilíngue, a obra recente organizada por El Kadri, Megale e Passoni (2024) congrega registros de implementação da modalidade em escolas públicas brasileiras de diferentes regiões do país que não estão elencadas no aplicativo e que ilustram possibilidades de internacionalização em casa e do currículo em um viés democratizante do processo.

5 Considerações finais

Por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), no presente artigo buscamos refletir sobre as dinâmicas engendradas com vistas à internacionalização da Educação Básica no Brasil, tendo como marco a publicação do documento *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* (Brasil, 2022), com especial atenção ao ensino de línguas e a educação bi/multilíngue.

A análise do contexto de influência indica que a construção de políticas educacionais e linguísticas no Brasil é fortemente impactada por orientações globais e posicionamentos de órgãos multilaterais. De modo geral, tais influências convergem na tendência de promoção principalmente da língua inglesa, tal como observado globalmente no PISA e localmente na atualização da BNCC. Se tomados criticamente a partir das realidades locais em que forem implementados, os *Parâmetros* - em paralelo ao parecer das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue* - podem criar possibilidades para que o processo de internacionalização da Educação Básica se materialize de maneira mais abrangente por meio da educação bi/multilíngue com vistas ao desenvolvimento de competências interculturais e à articulação de conteúdos diversos, sem equacionar-se ao ensino de línguas unicamente.

Consideramos que escolas bi/multilíngues pode favorecer perspectivas críticas de internacionalização por meio da modalidade "em casa" ao contemplar um currículo "glocalizado", ou seja, que desafia a tendência de uniformização dos conhecimentos nesse processo (Patel; Lynch, 2013). A "glocalização" envolve a adaptação e a incorporação de perspectivas locais dentro de um contexto global, promovendo um currículo que seja sensível às realidades e necessidades situadas, ao mesmo tempo em que aborda questões de alcance internacional. Esse tipo de currículo se opõe às abordagens padronizadas que frequentemente ignoram as especificidades culturais, sociais e políticas de diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, criam-se possibilidades para se pensar a internacionalização pelo viés decolonial, de modo a

desafiar estruturas e saberes hegemônicos, a fim de valorizar formas de conhecimento e culturas que tendem a ser marginalizadas (Mignolo, 2011).

A análise dos *Parâmetros* voltada aos discursos relacionados à educação bi/multilíngue pelo viés do contexto de produção de textos identificou no documento a coexistência de ideologias linguísticas mais tradicionais e perspectivas mais contemporâneas de língua/linguagem. Tal dualidade sinaliza os desafios presentes tanto nas tentativas de ruptura conceitual – e as consequentes e necessárias atualizações das práticas pedagógicas – quanto na formação de professores, diante da dinâmica contemporânea em que a internacionalização da Educação Básica está implicada. Tais contradições destacam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e diversa do processo, de modo que as mudanças almejadas não ocorram em atendimento uma agenda neoliberal que tende a homogeneizar os processos educativos, mas que visem a promoção de uma educação plural e integradora. Pelos múltiplos sentidos relacionados à educação bilíngue presentes no documento, argumentamos em prol de políticas educacionais para essa modalidade educativa: políticas que busquem garantir parâmetros críticos, interculturais e decoloniais para a modalidade.

Necessitamos de propostas de educação bilíngue que se preocupem com o fato de que o inglês se tornou, hoje, uma *commodity*, isto é, um produto que pode ser comprado e consumido por poucos. A questão é que, esse idioma, ao mesmo tempo em que oferece acesso e oportunidades, também pode causar exclusões e acirrar ainda mais as desigualdades sociais (Moita Lopes, 2005). Sabemos que isso é decorrência das relações de poder originárias de quem faz uso da língua inglesa que legitimam grupos de dominância social e diferentes formas de capital, oferecendo mais privilégios a quem domina o idioma (Arcanjo, 2015).

Além disso, há que se ponderar com criticidade os discursos presentes no documento que ora oscilam para uma representação amplamente relacionada ao acesso ao mercado de trabalho em um viés mais instrumental, o qual tradicionalmente

se atrela ao papel da língua inglesa, ora reforça a concepção de formativa do ser humano em uma concepção pluralista de cidadania global.

A análise do contexto de prática revela que o aplicativo "Escolas pelo Mundo", lançado juntamente com os *Parâmetros*, serve como um repositório de práticas de internacionalização já em andamento nas escolas brasileiras. As práticas registradas variam entre iniciativas escolares locais e programas governamentais, destacando a predominância da mobilidade internacional em programas governamentais e a internacionalização do currículo em iniciativas escolares. A presença dos diferentes idiomas nas iniciativas de internacionalização é evidenciada, com destaque para utilização do espanhol e do inglês, menções ao português e a línguas indígenas em alguns casos. A análise sinaliza algumas limitações nas informações apresentadas pelo aplicativo, de modo a surgir a necessidade de atualizações contínuas e a inclusão de links para acompanhamento do progresso das iniciativas, além de escassez de registros relacionados às escolas bilíngues. O aplicativo tem o potencial de exemplificar e mapear as práticas de internacionalização, promovendo uma compreensão mais ampla e adaptada do fenômeno à realidade brasileira.

Perante o cenário de incertezas que permeiam a publicação dos *Parâmetros*, muitos podem ser os questionamentos colocados pelos profissionais que lidam diretamente com a Educação Básica e a formação docente no Brasil. Como professoras formadoras e pesquisadoras dedicadas às temáticas da internacionalização e suas interfaces com a educação bi/multilíngue, temos clareza de que a publicação de um documento não configura por si só a criação de uma política, porém ela projeta um horizonte de possibilidades para os quais precisamos estar criticamente atentas. À luz do legado de programas como CsF e IsF, bem como a partir de experiências já conhecidas da modalidade bi/multilíngue, precisamos refletir sobre o processo de internacionalização da Educação Básica para além do aprendizado de idiomas. Consideramos que a implementação da internacionalização da Educação Básica é um processo complexo que requer atenção e cuidado para atingir as metas estabelecidas

pelos *Parâmetros* nacionais, sendo que a formação de estudantes globais deve se tornar um dos principais objetivos das instituições de ensino (Thiesen, 2017). Nesse sentido, uma educação bi/multilíngue, intercultural, crítica e decolonial pode ser um dos caminhos para promover a internacionalização, ao se articular ao discurso sobre a formação de cidadãos globais, novos modos de ser, agir e pensar no mundo.

Referências

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: realities in an unequal world. *In*: ALTBACH, P. G.; FOREST, J. J. F. (ed.). **International handbook of higher education**. Dordrecht: Springer, 2006. p. 121–140. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_8

ARCHANJO, R. Globalização e Multilinguagem no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 621-656, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820156309>

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. *In*: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (ed.), **Echoes: Further reflections on language and literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65–82.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 59-72.

BLACKLEDGE, A. Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal Democracies. **Estudios de Sociolingüística**, v. 1, n. 2, p. 25-45, 2000. DOI <https://doi.org/10.1558/sols.v1i2.25>

BLOOM, D. E. Globalization and education: an economical perspective. *In*: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (ed.). **Globalization: culture and education in the new millennium**. California: University of California Press, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. Processo nº: 23001.000898/2019-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil**. Brasília: MEC, 2022.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

DE WIT, H.; JONES, E. A new view of internationalization: From a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, v. 3, n. 1, p. 142-152, 2022. DOI <https://doi.org/10.52547/johepal.3.1.142>

EGGINS, H. Global diversity: emerging trends. In: MALDONADO-MALDONADO, A; BASSET, R. M. (ed.). **The forefront of international higher education: a festschrift in honor of Philip G. Altbach**. New York: Springer, 2014. p. 213-226. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-007-7085-0_15

EL KADRI, M. R. S. Como fica a formação de professores que vão atuar na Educação Bilíngue? algumas reflexões. In: SOUZA NETO, M.J. (org.). **Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas – Volume 1 – Línguas de prestígio**. Campinas: Pontes, 2023. p. 35-58.

EL KADRI, M. R. S.; MEGALE, A. H; PASSONI, T. P (org.). **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade**. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024. DOI <https://doi.org/10.29327/5457530.1-1>

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, 28(68), p. 600-626, 2017. DOI <https://doi.org/10.18222/ae.v28i68.4564>

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.6, p. 1-23, 2020. DOI <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655312>

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; SILVA, K. A. Tensions and directions of internationalization in Brazil: Between competition and solidarity. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 58, p. 1-21, 2022. DOI <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6823>

GAL, S. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. *In: MAR-MOLINERO, C.; STEVENSON, P. (ed.). Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe.* Nova York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 13-27. DOI https://doi.org/10.1057/9780230523883_2

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. *In: SKUTNABB-KANGAS, T. et al. (ed.). Social Justice Through Multilingual Education. Multilingual Matters*, 2009. p. 140-158. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education.** Londres: Palgrave Macmillan, 2014. DOI https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

GIMENEZ, T. N; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa Inglês Sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, p. 115-126, 2016. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.10>

GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 29, n. 110, p. 183–205, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801962>

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HOLBOROW, M. Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. *In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (ed.). Neoliberalism and applied linguistics.* Nova York: Routledge, 2012. p. 33-55.

JONES, E. Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money & Management**, v. 33, n. 2, p. 95-104, 2013. DOI <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretative frameworks in the internationalization of higher education. *In: DEARDOFF, D.; DE WIT, H.; HEYL, J. (ed.). Handbook of international higher education.* California: Sage, 2012. p. 27-42. DOI <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>

LEAL, F. G. Para além do discurso dominante sobre a internacionalização da educação superior: entrevista com Dra. Chrystal George Mwangi, professora associada da faculdade de educação da universidade de Massachusetts Amherst. **Revista**

Internacional de Educação Superior, v. 7, p. 1-14, 2021. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315716954>

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Abingdon: Routledge, 2015.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARCELINO, M. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV, p. 38-67, 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (ed.). Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258. DOI <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.249.244-258>

MEGALE, A.; EL KADRI, M. **Escola bilíngue: e agora?** (Trans)Formando saberes na Educação de professores. São Paulo: Santillana, 2023.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação. **Texto-base do Simpósio da TIRF** (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, mimeo, 2005.

MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham: Duke University Press, 2011. DOI <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jqbw.16>

OLIVEIRA, L. C.; PASSONI, T. P.; EL KADRI, M. S. Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via Ensino de Conteúdo por Meio da Língua. **Entretextos** (UEL), v. 24, n.2, p. 2-119, 2024. DOI <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n2p95-119>

PASSONI, T. P. Language without Borders (English) Program: a study on English language ideologies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, p. 1-32, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913661>

PATEL, F.; LYNCH, H. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 223-230, 2013.

RUBIN, J. **COIL – Collaborative Online International Learning**: Higher Education in the 21st Century. Nova York: SUNY, 2017.

SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage, and ideology. *In*: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J. (ed.). **Semiotic meditation**: sociocultural and psychological perspectives. Nova York: Academic Press, 1985. p. 219-259. DOI <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-491280-9.50016-9>

STALLIVIERI, LUCIANE; MARTINEZ, K. L. Brain drain ou brain gain: uma análise construtiva do Programa Ciência sem Fronteiras. *In*: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (org.). **O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 81-99.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p991-1017>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris: Unesco, 2016.

WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In*: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. V. (ed.). **Language ideologies**: practice and theory. Nova York: Oxford University Press, 1998. p. 3-50. DOI <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>