

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PELA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS

BILINGUAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL THEORIES

LA EDUCACIÓN BILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS

Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann

Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná

<https://orcid.org/0009-0005-1765-7177>

E-mail: anagutmann@gmail.com

Evelise Maria Labatut Portilho

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-4557-0130>

E-mail: eveliseportilho@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir a respeito da educação bilíngue pela perspectiva das teorias críticas, com a intenção de superar a visão elitizada do ensino bilíngue e das práticas segregadoras que aumentam o abismo existente entre o ensino bilíngue de elite e das escolas públicas brasileiras. Ao relacionar as teorias críticas com a educação bilíngue, vislumbramos um caminho de superação das desigualdades nesse âmbito educacional. Para isso, acreditamos ser necessário repensar a educação bilíngue no Brasil, com vistas à uma formação e prática pedagógica apropriada ao contexto dos estudantes, com uma análise condizente do uso da língua na realidade de seus envolvidos, baseando-se nas teorias críticas de Paulo Freire, Dermeval Saviani e Miguel Arroyo.

Palavras-chave: educação bilíngue; teorias críticas; escola pública.

ABSTRACT

This article aims to reflect on bilingual education from the perspective of critical theories, intending to overcome the elitist vision and segregate practices that widen the gap between elite bilingual education and Brazilian public schools. Based on qualitative bibliographical and documentary research, we relate critical theories to bilingual education, envisioning a way of overcoming inequalities in this educational field. We believe it is necessary to rethink bilingual education in Brazil through training and pedagogical practice appropriate to the context of the students, with a consistent analysis of the use of the language in the reality of those involved, based on the authors of critical theories: Paulo Freire, Dermeval Saviani and Miguel Arroyo.

Keywords: bilingual education; critical theories; public school.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la educación bilingüe desde la perspectiva de las teorías críticas, con la intención de superar la visión elitista y las prácticas segregadoras que amplían la brecha entre la educación bilingüe de élite y las escuelas públicas brasileñas. A partir de una investigación cualitativa bibliográfica y documental, relacionamos las teorías críticas con la educación bilingüe, con vistas a superar las desigualdades en este campo educativo. Creemos que es necesario repensar la educación bilingüe en Brasil, a través de la formación y la práctica pedagógica adecuada al contexto

de los estudiantes, con un análisis coherente del uso de la lengua en la realidad de los involucrados, con base en los autores de las teorías críticas: Paulo Freire, Dermeval Saviani y Miguel Arroyo.

Palabras-clave: educación bilingüe; teorías críticas; escuela pública.

INTRODUÇÃO

O ensino bilíngue no Brasil tem se mostrado uma modalidade educacional cada vez mais relevante, especialmente diante da crescente necessidade de proficiência em idiomas estrangeiros, com destaque à língua inglesa, e da valorização da diversidade cultural e linguística no país. Nesse contexto, o ensino bilíngue busca proporcionar aos estudantes a aquisição de competências linguísticas e culturais, criando oportunidades para um desenvolvimento humano mais amplo e globalizado.

A educação bilíngue envolve o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares em línguas diferentes. Ela visa desenvolver a proficiência linguística e a competência cultural dos estudantes nas línguas envolvidas, além de promover a compreensão intercultural e a inclusão de grupos linguísticos minoritários. Para Pacci (2007), ensinar inglês, principalmente em escolas públicas, significa proporcionar aos alunos não apenas o conhecimento de língua, mas prepará-los para compreender os discursos que os cercam, permitindo-lhes interferir e modificar, como agentes em seus meios, na busca e promoção de um mundo melhor.

Neste ensaio, exploramos a relação entre a educação bilíngue e os pressupostos de três importantes autores para uma educação crítica no anseio de uma justiça social. Mesmo que suas reflexões e trabalhos não tenham sido especificamente elaborados com vistas à educação bilíngue, são voltados à educação de qualquer conteúdo em geral, sendo autores renomados e admirados por suas teorias críticas na educação, são eles: Dermeval Saviani, Paulo Freire e Miguel Gonzalez Arroyo.

O objetivo deste artigo, portanto, é trazer uma reflexão a respeito da educação bilíngue pela perspectiva das teorias críticas, com a intenção de superar a visão elitizada do ensino bilíngue e das práticas segregadoras que acabam aumentando o abismo existente entre o ensino de língua inglesa encontrado em escolas particulares bilíngues e no ensino público brasileiro. Como pauta deste artigo, começamos abordando o ensino bilíngue no Brasil, com destaque para as escolas bilíngues públicas. Na sequência, apresentamos algumas reflexões a respeito da realidade encontrada na educação bilíngue. Seguidamente trazemos as teorias críticas, relacionando-as com o ensino bilíngue. A partir dessas

reflexões, como resultado, apontamos uma perspectiva de superação das desigualdades por meio da educação bilíngue, com base nas teorias críticas. Finalizamos o artigo enunciando as considerações finais.

METODOLOGIA

Este estudo destaca-se como pesquisa qualitativa, a qual “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2002, p. 21). Para Severino (2014), a abordagem qualitativa faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que a especificidades metodológicas. Para complementar, Souza, Pinto e Ens (2004) relatam que o método qualitativo busca o sentido e as finalidades da ação humana, voltada para a compreensão das intenções e das crenças dos seres humanos. Esse método trabalha com análise indutiva, inspirando-se na experiência da vida cotidiana e do senso comum, analisando os processos sociais, no sentido que as pessoas dão à ação, na construção da realidade social.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental. A primeira procura elucidar estudos monográficos a partir de referências teóricas tornadas públicas, podendo ser publicações feitas de formas avulsas, boletins, revistas, livros, teses, dentre outros. Já a segunda usa fontes primárias, dados e informações sem análise (Lakatos & Marconi, 2003). Para Severino (2014), a pesquisa bibliográfica se processa com base em registros disponíveis obtidos em estudos anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, entre outros. O texto passa a ser a fonte do tema a ser estudado. Ainda, de acordo com este autor, no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo.

Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, utilizou-se o processo de leitura seletiva, por intermédio da leitura e da análise de fontes que abordam o ensino bilíngue, com um olhar especial às escolas bilíngues públicas. Na sequência, nos aprofundamos nas obras a respeito das teorias críticas relacionando os pressupostos dos autores escolhidos ao ensino bilíngue. Esse processo buscou apurar o material selecionado, para que estivesse de acordo com o objetivo e o problema do trabalho proposto.

O ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

No Brasil, o ensino bilíngue de língua de prestígio, como o inglês, vem ganhando cada vez mais destaque e interesse em diferentes regiões. O crescimento do ensino bilíngue no país pode ser observado por meio do aumento do número de escolas que oferecem programas bilíngues e da procura por parte dos pais e estudantes por essa modalidade educacional. Megale & Liberali (2016) destacam o crescimento acelerado das escolas bilíngues de elite português-inglês, as quais são abertas todos os anos, principalmente nas grandes capitais, e das diversas escolas regulares monolíngues que adotam currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues.

Vieira (2019) sinaliza que no Brasil, entre 2014 e 2019, o mercado de escolas bilíngues apresentou um crescimento entre 6% e 10%, e escolas que têm um programa bilíngue conquistam mais alunos pelo Brasil, conforme dados apresentados pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI). Um exemplo desse crescimento é apresentado por Lima (2022) quando indica que, atualmente, o Brasil é o país com o maior número de escolas *Maple Bear*, com 140 unidades em funcionamento das 568 espalhadas por 31 países. As Diretrizes para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) também apontam o constante crescimento da demanda pelo ensino bilíngue e a expansão das instituições de ensino autointituladas bilíngues ou de escolas regulares com programas bilíngues ou de escolas internacionais.

Megale (2018, p. 3) denomina Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite em razão às condições financeiras favoráveis dos alunos que conseguem frequentar as escolas que seguem esse currículo. Nelas, a instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio internacional. O ensino bilíngue de elite é encontrado em escolas particulares de alto padrão, que geralmente são frequentadas por estudantes de famílias mais abastadas. Essas escolas costumam oferecer programas bilíngues com foco no ensino de idiomas estrangeiros, como inglês, francês, alemão, espanhol ou mandarim, em paralelo ao currículo nacional. Além disso, é comum que as disciplinas (ou algumas delas) sejam principalmente ministradas na língua estrangeira. Megale (2019, p. 22) ressalta que “não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas”. De acordo com as Diretrizes para a Educação

Plurilíngue (Brasil, 2020), a língua adicional é citada como “ensino em língua adicional” ou “ensino na língua adicional”, portanto, não se trata do ensino da língua como componente curricular, mas sim da instrução de conteúdos e contextos na língua adicional.

Frequentemente, encontramos algumas características comuns entre as escolas de ensino bilíngue de elite, como, por exemplo: ambiente sofisticado e infraestrutura de alta qualidade; corpo docente com especialização e muitas vezes com experiência internacional; investimento em recursos tecnológicos e materiais educacionais de ponta; estudantes podem ter acesso a programas de intercâmbio e viagens educacionais para aprimorar suas habilidades linguísticas e conhecer outras culturas; o foco pode estar mais no domínio do idioma estrangeiro, da cultura e dos costumes de países falantes de língua inglesa do que em questões de identidade cultural, inclusão e valorização de tradições e costumes nacionais.

O ensino bilíngue no Brasil pode ser visto em diferentes contextos educacionais além das escolas de elite. Já existem instituições públicas que oferecem ensino bilíngue em diferentes contextos socioeconômicos em algumas regiões do país, conforme nos mostra Megale (2019) e Silveira (2017), a respeito de instituições na cidade do Rio de Janeiro e Pomerode, respectivamente. Nesses casos, a essência de ensino pode variar dependendo do objetivo do programa bilíngue e das necessidades dos estudantes.

Nessas escolas, é possível encontrar algumas características comuns, como a oferta de programas bilíngues diversificada, a qual pode abranger diferentes idiomas além da língua inglesa, como as línguas indígenas e línguas de regiões de fronteira, de acordo com a região e as demandas locais; a promoção de inclusão social e linguística de estudantes pertencentes a minorias linguísticas; possível relação com programas governamentais específicos para fomentar a aprendizagem de línguas estrangeiras; oferta de programas bilíngues para atender à crescente demanda do mercado de trabalho por profissionais com fluência em idiomas estrangeiros.

É importante notar que o ensino bilíngue no Brasil pode assumir várias formas, e a abordagem adotada dependerá das políticas educacionais, dos objetivos da escola e das necessidades dos estudantes. O ensino bilíngue em outros contextos pode priorizar a inclusão social, a preservação de línguas minoritárias e o desenvolvimento global do

estudante. Na próxima subseção, detalhamos algumas escolas bilíngues públicas já existentes no Brasil.

ESCOLAS BILÍNGUES PÚBLICAS NO BRASIL

Embora o ensino bilíngue em escolas públicas no Brasil ainda seja uma realidade em desenvolvimento e não esteja amplamente difundido, já existem algumas iniciativas e projetos sendo implementados em diferentes regiões do país. É importante mencionar que a abordagem e a implementação do ensino bilíngue podem variar de acordo com a realidade local e as políticas educacionais adotadas em cada estado ou município. Megale e Liberali (2016), ao traçarem um panorama da educação bilíngue no Brasil, fazem um levantamento da existência de quatro projetos em escolas públicas com programas de educação bilíngue no Rio de Janeiro.

Bitencourt e Moreira (2023) também observam no estado do Rio de Janeiro um movimento educacional público com a inauguração de cinco escolas de ensino médio bilíngues que utilizam as línguas estrangeiras de prestígio como meio de instrução. De acordo com as autoras, “a proposta do programa é integrar uma dimensão internacional, intercultural e global ao currículo e desenvolver a capacidade de comunicação em outra língua” (Bitencourt & Moreira, 2023, p. 787). Abaixo, apresentamos mais alguns exemplos de ensino bilíngue em escolas públicas no Brasil:

O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, criado em 2005 por uma ação entre Brasil e Argentina, conta com treze escolas no Brasil e treze outras escolas em alguns países vizinhos (Lorenzoni, 2009). O objetivo principal desse projeto é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades de aprendizagem da segunda língua.

Em Roraima, das 391 escolas do estado, 203 são indígenas, sendo 113 localizadas em área urbana e 75 na zona rural (Guimarães, 2007). Em uma das regiões de Roraima, o povo indígena de Tabalascada é Uapixana, a segunda maior comunidade indígena do estado. Na escola que atende a comunidade, a educação é bilíngue. As crianças são alfabetizadas em língua Uapixana e depois do 2º ano do Ensino Fundamental elas começam a aprender português. Assim, a escola aparece como um elemento para a sobrevivência da cultura, da

língua e dos costumes da comunidade, um lugar onde as crianças são ensinadas a respeitar suas raízes.

Em 2013, o estado do Rio de Janeiro lançou um documento oficial que estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica com a Deliberação CEE/RJ no 341 (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, 2013). Altoé (2018) aponta que o ensino bilíngue é ofertado em algumas unidades escolares, com 25 escolas bilíngues no município do Rio de Janeiro, sendo nove para o Inglês, 12 para o Espanhol, três para o alemão e uma para o Francês. A autora ainda cita que, nessas escolas, há relatos de docentes a respeito da diminuição da evasão escolar e do aumento do interesse dos alunos e responsáveis (Altoé, 2018).

Em 2016, o estado de Santa Catarina também emitiu um documento oficial que estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica, com a Resolução 2016/087/CEE/SC (Santa Catarina, 2016). Em Blumenau, no estado de Santa Catarina, a Rede Municipal de Ensino prometeu, a partir do ano de 2022, contar com mais de 15 escolas bilíngues, das quais algumas incluem a língua inglesa e em outras a língua alemã (Blumenau, 2021). Também em Santa Catarina, Pomerode é conhecida como a cidade mais alemã do Brasil, a qual preserva as tradições culturais herdadas dos colonizadores, vindos em grande parte da Pomerânia, região no norte da Alemanha (Schenini, 2015). Na cidade, aulas em alemão são ofertadas no contraturno escolar. A autora ainda traz relatos de professores sobre a importância do acesso a uma segunda língua, principalmente do alemão, devido ao grande número de empresas alemãs instaladas na região e a origem da tradição cultural da cidade (Schenini, 2015).

É importante ressaltar que esses exemplos representam apenas algumas das iniciativas de ensino bilíngue em escolas públicas no Brasil, e a situação varia em diferentes estados e municípios. O ensino bilíngue no contexto público ainda enfrenta desafios relacionados à formação de professores, recursos educacionais adequados e a adaptação curricular para atender às necessidades dos estudantes. No entanto, essas iniciativas demonstram um movimento em direção a uma educação mais heterogênea e inclusiva, valorizando a diversidade linguística e cultural presente no país.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Frente ao crescimento das instituições bilíngues no Brasil, torna-se cada vez mais relevante a compreensão dos diversos cenários multilíngues e multiculturais a partir de visões de língua e cultura que contemplem a complexidade linguística e as possibilidades de encontros interculturais no século XXI (Megale, 2018).

Ofélia Garcia, em seu *Prefácio* de Megale (2020), fala sobre a dicotomia encontrada no Brasil em relação à educação bilíngue. De acordo com Garcia (2020), acadêmicos do Norte criticam os esforços do Sul para ensinar línguas de poder como o inglês e escrevem sobre os perigos da língua inglesa e sobre as desigualdades sociais trazidas pelo conhecimento desse idioma. No entanto, no Sul, cientes do poder da língua inglesa, as pessoas clamam pela existência de programas de Educação Bilíngue nos quais seus filhos possam aprender inglês (Garcia, 2020). Para a autora, essa contradição entre a desaprovação acadêmica e o crescimento do ensino bilíngue resultou em escolas bilíngues mal geridas, sem a compreensão necessária da teoria e da prática da Educação Bilíngue.

Garcia (2020, p. 7) continua: “a Educação Bilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo”. A busca por uma Educação Bilíngue, que construa a justiça social e a igualdade, na qual educador e educando se conscientizam, refletem e ajam sobre as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, parece um caminho possível por meio dos princípios e obras de Paulo Freire e Miguel Arroyo. Freire (2005) incentiva as pessoas a assumirem a propriedade crítica da formação de nós mesmos para poder agir sobre o mundo no que ele chama de “práxis”, a qual é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2011, p. 52). Essa práxis consiste no desenvolvimento da consciência crítica que levará à ação transformadora. A consciência crítica e a práxis devem ser concebidas como um processo contínuo e criativo por meio da ação real em espaços de autoria (Holland; Lachicote; Skinner; Cain, 1998).

Ao refletir sobre a formação crítica e a práxis para uma ação transformadora, deparamo-nos com realidades segregadoras no ensino bilíngue atual no Brasil. De um lado, o ensino bilíngue de elite, a qual, em sua prática, muitas vezes, traz em seus currículos uma imposição de cultura e de prática monolíngue, escondendo a cultura e a primeira língua dos alunos, com práticas descontextualizadas de sua realidade.

Barros (2009) reflete sobre as atividades pedagógicas distorcidas e inibidoras do desenvolvimento infantil e critica o sistema apostilado de ensino o qual já faz parte da educação pública e privada e substitui “atividades que poderiam estimular a criatividade e a espontaneidade da criança” (Barros, 2009, p. 161). Na prática de uma das autoras deste artigo, em uma escola privada com oferta de educação bilíngue, também encontramos o sistema apostilado de ensino e o uso de atividades impressas nas quais os alunos não têm a possibilidade de escolher e agir sobre seu mundo, não têm a possibilidade de serem questionados sobre suas escolhas, ideias e preferências e de serem questionadores, de saberem, por exemplo, o porquê de, em sua escola, o dia dos namorados não ser celebrado no dia 12 de junho (data comemorativa no Brasil) e sim ser no dia 14 de fevereiro (data comemorativa nos Estados Unidos).

Ainda percebemos, na prática docente de uma das autoras deste artigo, que as datas comemorativas e as atividades são impostas no planejamento e no currículo, geralmente por uma coordenação de inglês. Dessa maneira, a nosso ver, os alunos não são incentivados a pensar criticamente ou a desenvolver a consciência crítica, pois ao impor a temática, impossibilitando o envolvimento na escolha dos temas e das práticas, o processo de aprendizagem deixa de ser criativo, assim como não é mais construído a partir da realidade dos estudantes. Isso porque se trata de currículos cujas temáticas são impostas pela escola, sua gestão e seus docentes, descontextualizados da realidade dos estudantes.

Por outro lado, com frequência também encontramos no Brasil uma realidade oposta, na qual o ensino de língua inglesa e, mais especificamente o ensino bilíngue, não chega a ser disponibilizado para a maioria da população, nem mesmo com aulas de inglês regulares com qualidade como é proposto pelas Diretrizes Educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). O ensino de língua inglesa foi estipulado por lei, mas não há garantias desse ensino, de sua qualidade ou eficácia. “Os dados indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, uma vez que não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua, a qual tampouco é considerada relevante dentro da base curricular” (British Council, 2015). Essas duas realidades, das escolas bilíngues de elite e do ensino de inglês em escolas regulares

privadas e, principalmente públicas, contribuem ainda mais para o distanciamento educacional brasileiro.

Saviani (1999) compara a situação educacional da Escola Nova com o método tradicional. Podemos pensar em suas críticas e em seu estudo para fazer uma análise da realidade bilíngue no Brasil quando ele diz que “uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente” (Saviani, 1999, p. 76). Além disso, o autor destaca o efeito de aprimorar a educação das elites e, de outro lado, o de esvaziar ainda mais a educação das massas. Isso se aplica da mesma maneira para o ensino bilíngue de elite que contribui para o seu aprimoramento. Entretanto, em relação às escolas regulares privadas e públicas que não oferecem o ensino bilíngue, o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem de qualidade de uma segunda língua contribuem para o afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos. “Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares” (Saviani, 1999, p. 77), nesse caso, do acesso e aprendizagem de uma segunda língua, a língua inglesa.

Por meio da pedagogia crítica de Paulo Freire, os professores de educação bilíngue, que trabalham com alunos em escolas bilíngues, principalmente os que trabalham com alunos em escolas públicas em situações e contextos por vezes marginalizados, podem vislumbrar uma melhoria no ensino bilíngue público do desenvolvimento de uma consciência crítica, do envolvimento em uma prática reflexiva, da adoção de suas próprias identidades culturais e linguísticas, de seus alunos e da comunidade local.

Freire (2011) traz a condição da consciência do homem como ser inconcluso e inacabado e seu movimento na busca de “ser mais”, de sua humanização por intermédio da educação, realizando-se em sociedade e na história.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente (Freire, 2011, p. 83).

Freire (2000) coloca o poder da libertação da sociedade nas mãos dos oprimidos, afirmando que a luta pela liberdade e pela busca de ser mais é uma tarefa de libertação de si mesmo e de seus opressores. O autor argumenta que um dos obstáculos mais graves

para a libertação é o fato do oprimido perder a esperança em sua possibilidade. Ele acredita na capacidade da humanidade de transformar o mundo, transformar nossa realidade, baseando-se nas concepções de conscientização, diálogo e práxis, com vistas a uma mudança social na abordagem, nos objetivos, na metodologia e nos princípios do ensino, nesse caso, bilíngue.

Consciente de seu estado inacabado, o homem atua na constante busca de ser mais, de modo que a consciência da incompletude humana o faz problematizar a realidade. Pensar o tempo presente na reflexão do passado e na projeção de um futuro, de um devir, assenta o inacabado na dinâmica problematizadora da realidade, instigando o homem a ativar o movimento educacional em um que fazer em refazimento permanentemente da práxis (Lima; Abreu; Duarte, 2016, p. 228-229).

Ao problematizar a realidade, refletindo o passado e projetando um futuro em busca de sua libertação e transformação, num mundo globalizado, onde há uma imensidão de oferta de informações e conhecimento, é necessário oportunizar aos oprimidos, nesse caso, a todos os alunos, o acesso a toda essa oportunidade de conhecimento e vivências culturais, educacionais, informativas. Não nos referimos especificamente e somente ao “processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” conforme aponta Saviani (2011, p. 15). Pois não basta às classes populares serem disponibilizados os mesmos saberes e conteúdo, isso não é o suficiente para sua transformação. Apenas esse processo de transmissão não envolve a conscientização. No ensino bilíngue, destacamos não apenas ter acesso ao ensino de uma nova língua, mas sim à sua aprendizagem crítica, de se reconhecer nela e apropriar-se, saber como usá-la e conhecer sua importância para abrir caminhos e expandir novos horizontes.

De acordo com Arroyo (2018):

A persistente visão dos Outros como desiguais porque sem saberes, sem valores, sem consciência, logo educá-los para a igualdade social, tem secundarizado o que deveria ser função da Pedagogia: reconhecê-los sujeitos de saberes, valores, consciência de saber-se segregados, de saber-se vítimas de uma sociedade, de estruturas que os produzem como desiguais. Como in-humanos. As políticas educativas têm dedicado mais análises sobre como educar os desiguais em saberes, valores, consciência para a igualdade cidadã de que análises sobre como se sabem, resistem, libertam-se de serem pensados desiguais nessas representações inferiorizantes (Arroyo, 2018, p. 1107).

Caminhar para um ensino bilíngue igualitário no Brasil não se limita apenas a disponibilizar o conhecimento e o acesso a esse tipo de educação a todos os indivíduos como propõe Saviani (1999). Mas sim, com vistas ao que é proposto por Arroyo (2018),

reconhecer os sujeitos segregados, seus saberes, valores e sua consciência sobre como se sabem e se libertam.

Dentro dessa perspectiva, frisamos a importância de os contextos educacionais bilíngues serem oferecidos por meio de propostas nas quais o conhecimento prévio do aluno seja valorizado, incluindo sua primeira língua (língua materna), sem sua desvalorização ou silenciamento. García (2009) desafia a perspectiva monolíngue ao examinar as práticas de múltiplos idiomas como "translinguagem", como a maneira pela qual indivíduos bilíngues usam seu repertório linguístico para se comunicar e fazer sentido. A translinguagem é um sistema de comunicação unitário, integrado e estratégico usado por indivíduos bilíngues, além da compartimentalização dos idiomas nomeados (García, 2012). Wei (2011) afirma que a translinguagem é uma prática social compartilhada dentro de um espaço que permite tanto a promulgação quanto a cocriação de idiomas. Em consonância com García, Hornberger (2004) desafia a instrução de professores para facilitar a biliteracia e capacitar os alunos a usar todos os seus recursos linguísticos, especialmente os marginalizados.

Além disso, numa perspectiva de respeito à heterogeneidade, a valorização das diversas línguas dos alunos, sua realidade e diferentes contextos, suas ideias e sua criticidade deveriam ser considerados. A educação bilíngue envolve não apenas o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares em duas línguas diferentes, mas o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais em ambas. A cultura deve ser a questão central no processo de conscientização e transformação da realidade, conforme defende Fiori (1987, p. 11), o círculo de cultura "revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano".

Defensores da teoria crítica, como Dermeval Saviani, Miguel Gonzalez Arroyo e Paulo Freire, por meio de suas concepções sobre a educação, podem fornecer contribuições valiosas para o desenvolvimento de abordagens inclusivas na educação bilíngue.

AS TEORIAS CRÍTICAS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

As teorias críticas de Freire, Saviani e Arroyo têm contribuições significativas para a compreensão e para a prática da educação no Brasil, que podem ser aplicadas também na educação bilíngue, fundamentadas em uma perspectiva crítica e transformadora da prática educacional. Embora cada um dos autores tenha abordado questões distintas, é possível identificar algumas relações em suas ideias. A seguir, apresentamos algumas características de suas teorias críticas e como elas se relacionam com o ensino bilíngue.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, é amplamente conhecido por suas contribuições na área da pedagogia crítica, com destaque à educação crítica como prática da liberdade — com crítica à educação bancária —, sua abordagem educacional está centrada no ato dialógico, na problematização e na conscientização, e na noção de ciência aberta às necessidades populares. Embora ele não seja associado especificamente à educação bilíngue, suas ideias e princípios podem ser aplicados em diversos contextos educacionais.

Freire defende uma educação promotora da reflexão crítica sobre a realidade social e sobre a consciência de si mesmo e do mundo. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 1979, p. 16). Associamos a conscientização valorizada por Freire à conscientização sobre a importância da educação bilíngue, seja a de uma língua de prestígio como a língua inglesa ou a língua de regiões de fronteira ou indígena. A valorização da preservação de línguas e tradições têm se perdido com o tempo, assim como a aquisição de uma segunda língua visando assumir uma transformação e ascensão em sua vida pessoal e profissional, que levam o indivíduo a expandir sua capacidade em anunciar e denunciar.

Freire (2011) propõe uma abordagem pedagógica que rompe com a tradicional relação de dominação entre educador e educando, incentivando a criação de um ambiente de igualdade e respeito, onde o conhecimento é construído coletivamente. Essa construção coletiva de conhecimento e temáticas poderia ser feita também na educação bilíngue, seja em instituições públicas ou privadas. Os alunos poderiam ser envolvidos na escolha do tema e na construção coletiva do conhecimento, quebrando a relação tradicional entre educador e educando, por meio da qual apenas se deposita o saber no aluno.

Barros destaca o uso do sistema apostilado e de “atividades mimeografadas” para acelerar o processo de alfabetização fruto da “concepção de criança realçada pelos ideários massificantes da cultura dominante” (Barros, 2009, p. 138). Atualmente, ainda é encontrado na prática docente de uma das autoras deste artigo em uma instituição privada com projeto bilíngue, o uso de atividades impressas pré-moldadas as quais são entregues ao aluno apenas preencher, como o uso de desenhos padronizados e espaços limitados a serem preenchidos pelo estudante conforme é solicitado pela professora, sem haver uma prática reflexiva e crítica, sem exercer sua imaginação e criatividade, muito menos uma construção coletiva do saber.

Nunes e Furlin (2021) discutem a importância de romper com uma cultura educacional que historicamente tem sido permeada pela tradição de dominação de elites. Para os autores, é num ambiente de ensino democrático que “se produzem as possibilidades de debate e reflexão a respeito da organização da sociedade, de seus paradigmas, dos processos de desigualdades, das experiências vividas pelos diferentes sujeitos que participam da comunidade escolar” (Nunes & Furlin, 2021, p. 543).

É possível promover um ambiente democrático também no ensino bilíngue em escolas públicas e privadas, onde os alunos podem ser envolvidos na escolha dos temas, desde o planejamento à realização dos projetos, quebrando a relação de dominação entre o dominador — o professor detentor do conhecimento —, e o dominado — o aluno em quem é depositado todo o saber. Para Freire (2011), o diálogo deve começar na busca do conteúdo programático, desde sua escolha até sua organização.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 2011, p. 47).

A prática de diálogo, desde a busca do conteúdo programático até sua integração, além de envolver o aluno na tomada de decisões, valoriza seu contexto, sua realidade, seus anseios e seus interesses. Freire (1999) afirma que integração não é acomodação. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, podendo transformá-la, havendo a possibilidade de opção, por meio da criticidade. O aluno integrado é um aluno sujeito. Ainda o autor aponta que, infelizmente, o que se percebe no dia a dia, é o homem,

aluno, simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, orientado por forças poderosas que criam para ele, as quais por vezes, o destroem e aniquilam. Um aluno então que teme a convivência autêntica, que duvida de sua possibilidade, como "medo da liberdade" (Freire, 1999).

Freire (1999) defende que a educação deve ser uma prática libertadora, capaz de empoderar os indivíduos para que se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem, incentivados a refletir sobre sua realidade e a agir para transformá-la. O autor entende que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro a seu aluno deveria ser uma educação crítica e criticadora, buscando passar da transitividade ingênua à transitividade crítica. Assim, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Ao desenvolver a capacidade linguística e cultural, por meio do ensino de uma segunda língua de prestígio como a língua inglesa, vinculada a uma educação crítica e consciente, onde o aluno escolhe o que aprende e porque aprende, permite ao aluno ir além do aprender por aprender, além do repetir por repetir, para que possa desbravar e explorar tantas possibilidades, assim como pensar e transformar sua realidade. No contexto da educação bilíngue, as ideias de Freire podem ser aplicadas ao incentivo da reflexão crítica sobre a importância das línguas e culturas dos estudantes, assim como sobre a importância de respeitar e valorizar as experiências culturais dos educandos.

Em seus pressupostos, Dermeval Saviani, conhecido por sua teoria histórico-crítica da educação, ressalta que a educação é uma prática social, histórica e socialmente determinada, por meio da qual é possível superar as contradições sociais. Podemos relacionar a educação bilíngue a suas reflexões sobre o papel da escola na sociedade, e na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Saviani (1999) discute a importância de uma educação que promova a emancipação dos educandos, capacitando-os a compreender criticamente sua realidade. O autor reconhece que a educação é uma prática social que reflete as contradições presentes na sociedade, argumentando que a educação deve estar vinculada ao contexto social e econômico dos estudantes, e isso inclui considerar a diversidade linguística presente na sociedade brasileira. A partir dessa perspectiva, a educação bilíngue pode ser vista como uma maneira de promover a inclusão social e de valorizar a pluralidade cultural do país, ao vincular o contexto social e econômico do aluno, auxiliando-o a compreender de forma crítica sua

realidade e de que maneira pode transformá-la a partir da aquisição de uma segunda (ou mais) língua(s).

Saviani (1999) destaca a escola como um espaço de luta política e ideológica, onde se refletem e se reproduzem as contradições da sociedade. Ao se apropriar de uma língua estrangeira, o indivíduo passa a ter mais acesso e mais condições de fazer parte dessa luta (a qual acredita e defende), e dessa busca por superação. A oferta de ensino bilíngue apenas de elite aumenta as contradições e as desigualdades da sociedade, onde os que já têm passam a ter mais, e os que já sabem passam a saber mais.

Assim como Freire e Saviani, Miguel Gonzalez Arroyo é um renomado educador, conhecido por suas contribuições significativas na área da educação. O autor contribui com uma perspectiva única para a educação popular, a formação de professores, a cultura escolar e a promoção de uma educação mais inclusiva e emancipatória. Arroyo está comprometido com a educação popular, que envolve a valorização dos conhecimentos e das culturas das comunidades locais, bem como a inclusão e a superação da desigualdade. Arroyo (2012) destaca que deve ser dada maior atenção aos currículos de formação de educadores-docentes e ao material didático para entender e valorizar, desde a Educação Básica até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a riqueza de saberes, valores e culturas em que se aprende, por exemplo, nas experiências do trabalho na terra desde criança. Portanto, o autor defende a ideia de que a educação deve ser voltada para a realidade dos alunos, incorporando suas experiências e conhecimentos prévios e promovendo uma educação que reconheça e respeite suas diferentes identidades, além de uma abordagem crítica à questão da justiça social.

Na área de formação de professores e a cultura escolar, Arroyo (2018; 2020) destaca a importância de uma formação sólida e contínua, enfatizando também a necessidade de preparar os professores para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Arroyo (2015) critica a ênfase dada na tríade ensinar-aprender-avaliar, considerada tão dominante nas políticas curriculares, de formação docente e de avaliação. De acordo com o autor, essa ênfase nos mostra que é ignorado o viver real, o sobreviver dos educandos, a criminalização moral da segregação social e racial.

Suas contribuições também se estendem ao desenvolvimento de currículos mais contextualizados e relevantes, que reflitam as realidades locais e as necessidades dos alunos, como é o caso da educação no campo. Arroyo argumenta que o currículo deve ir além dos conteúdos tradicionais e abordar questões sociais, culturais e políticas que afetam as comunidades. Arroyo (2012) aponta que, para traduzir em currículos e em teorias pedagógicas as tensas vivências coletivas dos povos, deve-se privilegiar seus processos e coletivos como produtores de conhecimentos, de valores, de culturas, de modos de pensar o mundo e de pensar-se.

Arroyo (2018; 2020) promove a ideia de que a educação deve ser um meio de empoderar os alunos, permitindo-lhes desenvolver o pensamento crítico e as habilidades de participação cidadã. O autor acredita que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social e para a promoção da justiça. Arroyo enfoca a relação entre educação e justiça social defendendo a importância de políticas educacionais que promovam a equidade linguística e cultural. Para Arroyo (2018), falta valorizar a formulação e implementação de políticas como um fato realmente político, com consciência da igualdade humana, cidadã, social, étnica e racial. Ainda para o autor, é preciso repensar a relação da educação para a cidadania, para a consciência sobre a igualdade, para superar a falta de consciência de valores e saberes.

Na educação bilíngue, as ideias de Arroyo podem ser aplicadas ao desenvolvimento de programas que valorizem as línguas e as culturas dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos minoritários, enfatizando a importância de políticas educacionais que promovam a equidade linguística e cultural, reconhecendo a diversidade como uma riqueza para a sociedade. De acordo com os princípios do autor, devemos entender que uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva deve considerar a identidade linguística e cultural dos educandos, bem como as línguas utilizadas no ambiente escolar.

Embora as teorias de Freire, Saviani e Arroyo apresentem abordagens específicas, todas elas compartilham o compromisso com uma educação crítica e transformadora, voltada para a conscientização, a justiça social e a promoção da valorização do contexto de cada indivíduo. Essas teorias têm sido influentes na educação brasileira e em muitos

outros contextos, inspirando práticas educacionais mais inclusivas e comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática.

PERSPECTIVA DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: RESULTADO DA REFLEXÃO SOBRE AS TEORIAS CRÍTICAS

Ao analisar o ensino bilíngue pelas lentes das teorias críticas, como resultado conseguimos visionar uma perspectiva de superação das desigualdades na educação bilíngue no Brasil. Com base nas teorias críticas de Saviani, Freire e Arroyo é essencial adotar um pensar educacional que valorize na prática a diversidade linguística e cultural, promovendo a conscientização crítica, a justiça social e a transformação da realidade.

Arroyo (2022) destaca que entender o peso da matriz cultural, ao decretar, reconhecer ou segregar coletivos como humanos, é um caminho favorável para entender as dicotomias de humanos-em-humanos que atravessam os humanismos pedagógicos e que são reproduzidos na política, nos padrões de trabalho, de direitos humanos e nas culturas escolares-pedagógicas. A partir dos princípios de Arroyo (2012), em pensar no humano, nos “outros sujeitos” para planejar as “outras pedagogias”, aplicam-se também para planejar uma educação bilíngue com vistas a superar desigualdades.

De acordo com Arroyo (2018), espera-se da educação que ao educar os sem humanidade, estes serão reconhecidos sujeitos de direitos humanos. Espera-se que a educação seja precondição para o reconhecimento como humanos e como sujeitos de direitos humanos. O autor ainda afirma que essa visão é persistente no ideário político e pedagógico, o qual consiste em um parâmetro segregador há anos na história da educação do povo, na Colônia e nas Repúblicas. Ao refletir sobre as ponderações do autor, percebe-se que de nada adianta continuar a educar só por educar, por disponibilizar saberes, considerando que os alunos em sua situação social, econômica e educacional são hegemônicos, e que eles sozinhos vão conseguir se conscientizar e transformar sua realidade. É preciso muito mais para ser possível, de fato, haver uma transformação. A seguir, trazemos alguns apontamentos, correlacionando com as contribuições dos autores mencionados.

A identidade linguística e cultural dos indivíduos envolvidos deve ser valorizada. Saviani (2016) enfatiza a relação entre educação e sociedade e defende que a educação

deve ser contextualizada, considerando as particularidades culturais dos estudantes. Ainda conforme o autor, “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Saviani, 2016, p. 58). Esse é um movimento dialético, no qual novas determinações acrescentadas enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas (Saviani, 2026). Na educação bilíngue, isso implica valorizar as línguas e as culturas presentes na comunidade escolar, respeitando a diversidade linguística e cultural dos alunos, sem silenciamento a partir do monolinguismo, por meio de práticas que inibem o uso de uma ou mais línguas. Para superar as desigualdades, é preciso reconhecer e valorizar as línguas minoritárias e as culturas presentes nas escolas, reconhecer seus sujeitos e suas situações, promover o autoconhecimento para que os alunos se reconheçam em seus meios, proporcionando a eles oportunidades de aprendizagem que reflitam suas identidades.

A comunidade escolar como um todo precisa participar ativamente, e, por isso, Freire (2000) defende uma educação libertadora, que incentiva a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Na educação bilíngue é importante envolver a comunidade escolar — pais, estudantes e professores — nas decisões sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Para o autor (2000), uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles é um dever, a qual se dá sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada. Ao ouvir as vozes dos envolvidos no processo educativo, é possível identificar as necessidades específicas de cada contexto e criar estratégias mais adequadas para superar as desigualdades. Dessa forma, diminui o distanciamento entre a realidade encontrada pelos alunos e o que é abordado na escola, dando possibilidades aos alunos de se reconhecerem e se transformarem.

A formação de professores necessita ser sensível às questões sociais e culturais. Freire (2000) destaca a importância da formação de professores comprometidos com a transformação social. Na educação bilíngue, é fundamental capacitar os educadores para lidar com a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo uma abordagem sensível e inclusiva. É preciso que o professor não siga sem criticidade um planejamento e um currículo descontextualizado imposto pela gestão da escola, com atividades pré-moldadas e padronizadas que limitam seus alunos, não incentivando-os a refletir e a criticar, ou

atividades que também desconsideram os saberes de cada aluno, desrespeitando suas limitações e potencialidades. Para o aprendiz de educador, o indispensável pensar certo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2000).

Dar centralidade a uma gestão com justiça social exige formar docentes, educadores, gestores que entendam os educandos não apenas como desiguais a administrar políticas de igualdade pela educação. Dar centralidade a administrar vítimas de injustiças sociais é mais radical e mais exigente do que incluir os desiguais. Exige-se uma formação que dê centralidade a entender que injustiças sociais produzem os educandos como vítimas. Entender que injustas estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e até escolares os produzem como injustiçados (Arroyo, 2020, p. 778).

Para Arroyo (2020), é preciso dar centralidade ao processo de entender as vítimas e os injustiçados. É relevante haver uma formação de professores sensíveis às questões sociais e culturais dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos minoritários.

Por fim, políticas educacionais devem ser inclusivas e equitativas. Há a necessidade de políticas educacionais que considerem as particularidades regionais e sociais, orientadas pela busca da justiça social e da equidade. No contexto da educação bilíngue, é importante implementar políticas que valorizem as línguas minoritárias e atendam às necessidades dos estudantes em diferentes contextos. É essencial adotar políticas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem linguística ou cultural. Arroyo (2018) destaca a importância de políticas educacionais que promovam a equidade linguística e cultural para humanizá-los ou para superar sua deficiência de humanidade. Dessa forma, garante o reconhecimento e a valorização das línguas e culturas presentes na sociedade brasileira.

Integrar as diretrizes com base nas teorias críticas de Saviani, Freire e Arroyo pode proporcionar uma base sólida para superar as desigualdades na educação bilíngue no Brasil. Ao adotar uma abordagem que valorize a diversidade, promova a participação ativa da comunidade escolar, forme professores sensíveis e comprometidos, e implemente políticas educacionais inclusivas e equitativas, possibilita criar um ambiente educacional mais justo, diverso e enriquecedor para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino bilíngue no Brasil é uma realidade em crescimento e tem sido objeto de interesse crescente por parte de pesquisadores, educadores e gestores educacionais. Os apontamentos feitos fornecem esclarecimentos sobre os desafios, as perspectivas e as políticas que permeiam essa modalidade educacional no país. Por meio do aprofundamento nesse campo de estudo e da aplicação de políticas e práticas adequadas, é possível promover uma educação bilíngue mais inclusiva e de qualidade, que valorize a diversidade cultural e contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto globalizado em que vivemos.

A educação bilíngue, quando abordada à luz das teorias críticas de Saviani, Freire e Arroyo, adquire uma dimensão mais abrangente e transformadora. A ênfase na conscientização, na valorização da diversidade e no respeito à identidade linguística e cultural dos estudantes são alguns dos pilares fundamentais para uma prática educacional mais justa e inclusiva.

Os conceitos de Saviani sobre a relação entre educação e sociedade mostram como a educação bilíngue pode ser uma ferramenta para promover a inclusão social e valorizar a diversidade linguística. As ideias de Freire destacam a importância do diálogo e da reflexão crítica na construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as experiências dos estudantes. Por sua vez, Arroyo ressalta a relevância de políticas educacionais que promovam a equidade linguística e cultural, garantindo que a educação bilíngue seja uma ferramenta para a justiça social e a transformação da sociedade.

Como nos aponta Arroyo (2012), sujeitos aplicam as velhas matrizes de formação humana, resistem à opressão. As desigualdades sociais e educacionais têm raízes bem mais profundas que exigem ser reconhecidas se as políticas pretendem avançar na igualdade social e educacional.

Em síntese, é preciso repensar a educação bilíngue para deixar de ser uma educação tradicional e bancária, a qual desconsidera seu sujeito principal: o estudante. Para deixar de ser uma educação elitista e segregacionista, é preciso diálogo entre educador e educando, entre o sujeito e as diretrizes educacionais. A educação bilíngue, quando fundamentada em teorias críticas, torna-se uma via poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, em que a diversidade é valorizada e as identidades são respeitadas.

O diálogo contínuo entre essas teorias e a prática educacional é essencial para que a educação bilíngue cumpra seu papel de instrumento de transformação social e cultural.

Recomenda-se que sejam feitas pesquisas futuras envolvendo os princípios das teorias críticas e de sua relação com o ensino bilíngue, com o intuito de proliferar a conscientização da importância de se repensar a prática pedagógica bilíngue excludente enrijecida em planos curriculares tradicionais e monolíngues. Esse estudo, porém, torna-se limitado se o professor e a instituição de ensino ficarem presos a currículos e práticas inflexíveis e pré-moldadas. Para isso, são necessárias formações iniciais e continuadas sólidas que aprofundem a temática, para que incentivem os docentes a compreender a importância de considerar seu estudante como um sujeito crítico pensante, levando em conta seus anseios e particularidades para promover a mudança que, em nosso entendimento, viabiliza propostas e práticas educacionais de ensino bilíngue comprometidas com uma educação crítica significativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Cultura padrão de segregação humana? Cultura padrão de educação-humanização? **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 31, n. 4, p. 650-659, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/12190>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ARROYO, M. G. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.36, n.2, p.768-788, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100820>. Acesso em 04 ago. 2023.

ARROYO, M. G. O Humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, v. 17, p. 21/40, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5611507>. Acesso em 30 jul. 2023.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>.

ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 3, p. 81-93, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092>. Acesso em 02 ago. 2023.

ALTOÉ, L. **Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal**. MultiRio - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>. Acesso em 23 jul. 2023.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788579830235>. Acesso em 05 abr. 2024.

BITENCOURT, A. C. C. L.; MOREIRA, A. F. B. Escola bilíngue pública: Um estudo sobre o processo de internacionalização curricular de uma escola estadual do Rio de Janeiro. **Seven Editora**, [S. l.], p. 786–806, 2023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/1492>. Acesso em 10 abr. 2024.

BLUMENAU. Secretaria de Educação. **Blumenau terá mais sete escolas bilíngues a partir de 2022**. 2021. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/blumenau-teraa-mais-sete-escolas-bilaingues-a-partir-de-202220>. Acesso em 23 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em 23 jun. 2023.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao-publicabrasileira.pdf. Acesso em 01 ago. 2023.

LORENZONI, I. **Escola de Fronteira reúne cinco países**. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32617-projeto-escola-intercultural-bilingue-de-fronteira>. Acesso em 20 jul. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Teachers as cultural workers**. Letters to teachers who dare teach. Cambridge: Westview Press. 2005.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. K.; PANDA, M.; PHILLIPSON, R; SKUTNABB-KANGAS, T. (Eds.). **Multilingual education for social justice: Globalising the local** (pp. 128–145). New Delhi, India: Orient BlackSwan, 2009.

GARCÍA, O. El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D. (Ed.). **Español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares** (pp. 353-373). New York: Ediciones ANLE, 2012.

GUIMARÃES, A. **Escola valoriza cultura indígena**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/223-noticias/505975284/9441-sp-1607282705>. Acesso em 22 jul. 2023.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998. Disponível em: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/holland02.pdf. Acesso em 29 jul. 2023.

HORNBERGER, N. The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. 2004. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 7(2), 155-171. Disponível em: https://www.academia.edu/1021107/The_continua_of_biliteracy_and_the_bilingual_educator_Educational_linguistics_in_practice. Acesso em 30 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIMA, H. J. R. de; ABREU, V. L. de; DUARTE, D. D. A. de O. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. In: SOUZA, A. T. S.; ARAÚJO, H. M. L.; GUEDES, N. C. (Orgs.). **Investigação em Educação**. Teresina/Fortaleza: Impresse, (p. 228-237), mar/2016.

MEGALE, A. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em 01 jul. 2023.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em 30 jul. 2023

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 02 ago. 2023.

NUNES, D.; FURLIN, N. Educação em direitos humanos e educação democrática: uma conexão possível? **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 528–547, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.2166.

PACCI, I. S. A pedagogia crítica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE (Paraná)**, v. 1, p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/913-4.pdf>. Acesso em 31 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº087, de 22 de novembro de 2016**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12?limit=20&limitstart=20>. Acesso em 21 mar. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em 03 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 1999. 32. ed. 105 p. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHENINI, F. Aulas de alemão preservam tradições em cidade catarinense. **Ministério da Educação**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/21447-aulas-de-alemao-preservam-tradicoes-em-cidade-catarinense>. Acesso em 23 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, A. P. K. da. Escolas bilíngues em região de imigração: o caso de Pomerode/SC. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1048>. Acesso em 05 abr. 2024.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE no 341, de 12 de novembro de 2013**. Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: http://www.sineperj.org.br/admin/upload/jornal/1_Jornal-Final-Baixa2.pdf. Acesso em 21 mar. 2024.

SOUZA, M. A.; PINTO, N.; ENS, R. As contribuições da etnografia para a pesquisa educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS-SIPEQ, *Anais [...]*, v. 2, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt2/07.pdf>. Acesso em 01 ago. 2023.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. 2011. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>.

NOTA SOBRE FINANCIAMENTO

Bolsista Capes

Bolsista Produtividade CNPQ

NOTA SOBRE A AUTORIA

Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann

Realizou a escrita do texto, descrevendo e analisando os dados.

Evelise Maria Labatut Portilho

Realizou a escrita do texto, descrevendo e analisando os dados.

REVISÃO DO ARTIGO

Mérie Ellen Weber de Oliveira

Mestre em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0001-6860-8109>

E-mail: das_letras@outlook.com.br

Recebido em: 30/11/2023

Parecer em: 15/03/2024

Aprovado em: 30/05/2024